Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270953
Centre d'intérêt: 26U

Lavallée, Marcel.

La perception qu'ont les membres du personnel scolaire de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : recherche / menée par le Groupe de recherche en évaluation des curriculum, Université du Québec à Montréal en collab. avec la Commission scolaire de Saint-Exupéry ; par Marcel Lavallée en collab avec Danielle Tourigny et Louis Kelly ; texte rev., critiqué et corr. par Danielle Tourigny et Jocelyne Audet. -- Montréal : GREC, 1982.
ii, 35, 17, [19] f. ; 28 cm.

Bibliogr. à la fin de certaines pties. Dépouillement partiel: Une problématique de l'intégration scolaire : rapport de recherche / présenté par Rita Eva Lapointe.

Cote Dewey: 371.9'046'09714/L394p Cote LC: LC/4519

Descripteur(s): *Intégration scolaire *Enfant inadapté *Difficulté d'apprentissage *Adaptation scolaire *Opinion de l'enseignant *Attitude de l'enseignant *Questionnaire *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *GREC (Groupe)

Identificateur(s) de sujet: *EDAA

Résultats d'une recherche qui vise à connaître la perception qu'ont les professeurs, les professionnels, les administrateurs et les parents, de l'intégration des enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation (EDAA). Les résultats devraient permettre de renseigner les autorités scolaires sur l'état d'assimilation ou d'appropriation des politiques et des pratiques éducatives existantes dans un milieu donné, de façon à pouvoir agir en conséquence, pour le bien des EDAA et de la pédagogie en général. Le présent document contient les résultats pour le personnel scolaire et leur analyse. Les résultats des parents font l'objet d'un autre rapport.

La recherche a été menée au cours de l'automne de 1981 dans des écoles de la Commission scolaire Saint-Exupéry. Un questionnaire écrit (reproduit en annexe) a été distribué à tous les membres du corps professoral de la commission scolaire et aux parents des élèves fréquentant six des quatorze écoles. En tout 247 membres du corps professoral ont été rejoints, et 112 (45%) ont répondu au questionnaire. Le questionnaire avait été créé à partir d'un rationnel rédigé par Rita Eva Lapointe et approuvé par les membres du GREC.

L'enquête a révélé que l'enfant souffrant de déviations mineures d'apprentissage est perçu comme le plus facilement intégrable, que l'infirme moteur cérébral grave est perçu, avec l'aveugle et le sourd, comme le plus difficile à intégrer; que les obstacles à l'intégration semblent être le ratio maître-élèves et le manque de service-ressources;

que les membres du personnel scolaire en général, sauf les non-enseignants, ignorent ce qui se passe dans le domaine de l'intégration au Québec mais veulent en savoir davantage; que par rapport à l'intégration elle-même, le personnel scolaire est d'avis que les EDAA ont droit à une éducation publique et à une intervention dans le cadre social le plus normal.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062
Financement: Bénéficiaire - UQAM
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 8270953

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION — UQAM
GROUPE DE RECHERCHE EN ÉVALUATION DES CURRICULUM

grec

LA PERCEPTION QU'ONT LES MEMBRES DU PERSONNEL SCOLAIRE DE L'INTEGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

Recherche menée par le
Groupe de Recherche en Evaluation des Curriculum (GREC)
Université du Québec à Montréal
En collaboration avec
La Commission scolaire de Saint-Exupéry

Par MARCEL LAVALLEE
en collaboration avec
Danielle Tourigny, M. Ps. et Louis Kelly,
écudiant à la maîtrise "Mesure et Evaluation" de
l'Université de Montréal

Ce texte a été revu, critiqué
et corrigé par
Danielle Tourigny et
Jocelyne Audet
Assistantes de recherche

Août 1982

L'intégration est d'abord une philosophie,
et la réussite d'une intégration est d'abord
le succès d'une philosophie d'éducation

(Foxcroft, R., 1977)

TABLE DES MATIERES

1 - But de la recherche 1
2 - Introduction 2
3 - Notion de l'intégration 4
4 - Quelques recherches sur l'intégration 5
5 - L'instrument de recherche 7
6 - L'échantillon 9
7 - Les résultats du personnel scolaire 10
7.1 Les niveaux possibles d'intégration selon les catégories d'enfants 10
7.2 Les obstacles à l'intégration 13
7.3 La connaissance I et les intérêts à être informés des différents aspects de l'intégration 16
7.4 La connaissance II: la perception de la connaissance relative à l'intégration chez les autres 19
7.5 La perception du personnel scolaire face à un certain nombre d'éléments concernant l'intégration 20
7.6 Les conséquences de l'intégration 22
7.7 Les attitudes individuelles face à l'éventualité de l'intégration 24
7.8 Corollaire sur les attitudes 25
8 - La discussion et les conclusions pertinentes 26
9 - La conclusion générale 30
10 - La bibliographie 32
11 - Les annexes 34
1- Questionnaire
2- Texte de Rita-Eva Lapointe
3- Les tableaux 1 à 8c
4- Le système d'intégration en cascade

1 - BUT DE LA RECHERCHE

Dans cette recherche, nous voulons connaître la perception qu'ont les professeurs, les professionnels, les administrateurs et les parents, des enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation (E.D.A.A.).

Les résultats devraient nous permettre de renseigner les autorités scolaires, de l'état d'assimilation ou d'appropriation des politiques et des pratiques éducatives existantes dans un milieu donné, de façon à pouvoir agir en conséquence, pour le bien des E.D.A.A. et de la pédagogie en général.

Le présent document contient les résultats du personnel scolaire et leur analyse. Les résultats des parents font l'objet d'un autre rapport.

2 - INTRODUCTION

Dans son analyse de l'organisation et du développement des services éducatifs spécialisés à l'enfance en difficulté, le Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX, 1976) constate que le développement de ce système a donné lieu à la multiplication des écoles et des classes dites "spéciales" et à une augmentation vertigineuse de la clientèle d'enfants identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (pp. 64-93). Ce phénomène est identique à ce qui s'est produit ailleurs en Amérique du Nord depuis la fin des années quarante (Flynn et Ulnicni, 1978, p. 14).

Celon COPEX (1976, p. 165), dans la mesure où l'éducation spécialisée a pour objectifs principaux, outre la correction de difficultés spécifiques chez l'enfant,

> le développement de la sociabilité, l'acquisition d'une autonomie personnelle optimale, l'apprentissage des conduites capables de permettre une meilleure adaptation scolaire et sociale,

le régime des classes spéciales et des écoles spéciales présente certains avatars.

Selon COPEX (pp. 197-198), ce système recèle, pour la personne de l'enfant, les dangers suivants: identification négative que les autres ont de lui et qu'il peut avoir de lui-même, mise à l'écart en matière d'activités scolaires et parascolaires manque de stimulation de la part de l'environnement immédiat, limitation de son potentiel de développement, répercussions éprouvées dans sa famille, dans le monde du travail et dans la société (surprotection, rejet, isolement), difficultés suscitées au contact des autres par la juxtaposition des déviances et la création de ghettos pour handicapés. Entre autre choses, ce sont ces considérations qui ont amené le COPEX a opter pour le pari de l'intégration des enfants en difficulté au secteur régulier. Le COPEX demeure convaincu du bien fondé d'une politique d'intégration; le MEQ (1978, p. 22) abonde dans le même sens et l'on peut dire que le COPEX et le MEQ suivent le mouvement amorcé depuis une décennie dans les autres sytèmes d'éducation en

Amérique du Nord. Plusieurs états américains ont déjà mis en application, dans leur système d'éducation, une politique d'intégration (Flynn et Ulnicni, 1978; Andelman, 1976) et plusieurs projets ont été entrepris à différents niveaux, dans certaines provinces du Canada (Flynn et Ulnicni, 1978) de même qu'au Québec (COPEX, pp. 191-193).

Dans l'ensemble, les différents témoignages ou compte-rendus d'expériences d'intégration scolaire sont optimistes (Flynn, Ulnicni, 1978; Andelman, 1976). Malgré certaines lacunes, les résultats sont positifs dans la plupart des cas, surtout en ce qui a trait à la socialisation de l'enfant en difficulté. Cependant, les données de la recherche sur le sujet, demeurent relativement rares et contradictoires (Strang, Smith et Rogers, 1978, p. 487) au point de susciter, dans certains cas, une controverse relativement à l'efficacité de l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières. Alors que certains accidents de parcours en ont poussé plusieurs à préciser davantage les conditions nécessaires au succès de l'intégration (voir Flynn et Ulicni), quelques-uns se demandent carrément si l'émergence de ce mouvement est moins basé sur des données empiriques solides que sur des convictions personnelles ou idéologiques (Smith, Docecki et Davis, 1977).

3 - NOTION DE L'INTEGRATION

L'intégration scolaire des E.D.A.A. peut être définie comme le maintien de l'enfant dans son milieu naturel, pour sa scolarisation (MEQ, 1978, p. 22).

Cette définition implique qu'il n'y a jamais eu de ségrégation, que l'enfant a débuté sa scolarité dans son milieu naturel malgré ses difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Il peut s'agir en pratique d'un demi-sourd qui fréquente tout comme les entendants, la maternelle régulière puis franchit normalement les autres paliers du système de scolarisation ou il peut s'agir d'enfant d'intelligence inférieure à la moyenne (tel que décelé par un test d'intelligence).

Il peut cependant y avoir eu une séparation entre l'enfant et son milieu naturel: son école de quartier. L'intégration est alors considérée comme un retour au milieu naturel de l'enfant (MEQ, 1979, p. 14).

La notion québécoise de l'intégration revet plusieurs facettes et constitue une dimension continue qui va de la ségrégation totale à l'intégration totale: c'est le système en cascade (Gearhart, 1974, p. 242). Cette notion qui est apparue pour la première fois au Québec dans le rapport COPEX de 1976, a suscitée et suscite encore beaucoup de confusion. En effet, quand on discute de l'intégration, il est nécessaire de préciser de quelle intégration il s'agit. La cascade, par exemple, contient huit définitions selon que l'on va d'un pôle de la dimension à l'autre pôle (voir le système en cascade à l'annexe 4).

La notion de l'intégration est donc une notion à clarifier pour toute commission scolaire qui veut implanter une politique d'intégration et cela doit être fait dès l'année 1982-1983.

Cette notion de l'intégration n'est pas le seul problème à étudier préalablement à une politique d'intégration des E.D.A.A. ou même d'intégration de facto de quelques E.D.A.A.

4 - QUELQUES RECHERCHES SUR L'INTEGRATION

Une enquête menée auprès des directeurs des programmes pour E.D.A.A. de l'état d'Oregon, a révélé que ceux-ci croyaient que le problème le plus important concernait le changement des attitudes des enseignants et des étudiants face à ces enfants (Warnock, 1976). En effet plusieurs auteurs ont noté les attitudes négatives des enseignants. Selon Bryan (1978), il ressort clairement que les enseignants, les pairs et même les étrangers évaluent négativement les E.D.A.A. Bosman et Skan (1979) en viennent à la même constatation après une étude sur les perceptions des directeurs d'écoles et des enseignants face à l'intégration. Ils concluent entre autres, que les enseignants aussi bien que le public en général, démontrent des attitudes négatives et stéréotipées envers les personnes en difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

D'autres auteurs ont étudié les perceptions du personnel scolaire face à certains "types" d'E.D.A.A. pour en conclure que beaucoup d'attitudes négatives étaient toujours présentes. Ainsi dans une recherche portant sur l'intégration des handicapés physiques, Jan Blakes-Dixon (1979) trouve que 50% des enseignants n'étaient pas sûrs que ces enfants pouvaient se développer intellectuellement comme les autres enfants. Williams et Algozzine (1979, pp. 63-67) rapportent que les attitudes varient selon la catégorie d'E.D.A.A. Selon leurs relevés de la documentation, les attitudes des enseignants sont plus favorables envers les handicapés physiques qu'envers les débiles mentaux. Eux-mêmes ont trouvé que les enseignants montraient des attitudes plus favorables envers les enfants handicapés ou éprouvant de légers troubles d'apprentissage que les enfants débiles ou les mésadaptés sociaux affectifs. Ces auteurs y voyaient là des raisons du succès ou de l'insuccès de l'intégration ou des raisons de recevoir l'un ou l'autre des différents types d'E.D.A.A. En effet, ils trouvèrent que les professeurs qui acceptaient l'intégration possédaient déjà une expérience avec ces enfants; qu'ils pouvaient faire un meilleur travail s'ils obtenaient un support de services spécialisés et que s'il s'agissait d'enfants handicapés physiquement, ils n'étaient pas obligés de prévoir une planification différente. Les enseignants qui refusaient de participer à l'intégration des E.D.A.A. le faisaient principalement pour deux raisons: ils croyaient que les E.D.A.A. exigeraient trop de temps supplémentaire et, de plus, ils croyaient qu'ils n'avaient pas les aptitudes pour enseigner à ces enfants.

Ces raisons sont, à notre avis, justifiables et toute école qui voudrait tenter des intégrations de différents E.D.A.A. devraient tenir compte, non seulement de sa politique interne mais aussi des attitudes des enseignants face à cette intégration. C'est ce que nous avons voulu étudier dans cette recherche auprès des enseignants et auprès des parents d'une commission scolaire de la région de Montréal, la Commission scolaire St-Exupéry qui regroupe des écoles des villes de St-Lambert, Longueuil et Boucherville.

Même si les résultats ne concernent que ces villes, nous croyons qu'ils seront utiles à n'importe quelle commission scolaire lors de l'établissement de sa politique d'intégration ou lors d'une décision particulière concernant un E.D.A.A. Il s'agit aussi d'une recherche au primaire. Il se peut que les attitudes des enseignants et des parents soient différentes lorsqu'il s'agit d'enfants au secondaire.

Larrivée et Cook (1979, pp. 315-324) ont démontré que les attitudes sont de moins en moins positives quant à l'intégration, à mesure qu'on s'élève dans le système scolaire. C'est en classes maternelles que les professeurs ont le plus d'attitudes favorables à l'intégration.*

Nous présenterons dans ce rapport les résultats du personnel scolaire; ceux des parents font l'objet d'un autre rapport.

* Jean Kerlegrand, stagiaire au C.R.E.C. et étudiant à la maîtrise en éducation (Mesure et Evaluation) de l'Université de Montréal, a trouvé que les enseignants du premier cycle du primaire: première, deuxième et troisième années, sont plus intégrationnistes que leurs collègues du second cycle: quatrième, cinquième et sixième années.

5 - L'INSTRUMENT DE RECHERCHE (ANNEXE)

Pour des raisons d'économie de temps et d'argent, nous avons décidé d'utiliser un questionnaire écrit qui serait distribué à tous les membres du corps professoral ainsi qu'à tous les parents qui avaient un enfant qui fréquentait la commission scolaire. Finalement, nous avons dû réduire le nombre de parents pour des raisons purement financières et nous avons choisi au hasard, six écoles sur 14.

Ce questionnaire (annexe 1) fut créé et fabriqué à partir d'un rationnel rédigé par Rita Eva Lapointe et approuvé par les membres du GREC (annexe 2).

Le questionnaire aux membres du personnel contient huit sections.

Section 1: Les niveaux d'intégration possibles selon les catégories d'enfants.

Les huit niveaux d'intégration possibles correspondent aux différentes étapes de la cascade, modèle du COPEX. Le niveau 1 correspond à l'intégration complète c'est-à-dire à l'insertion d'un E.D.A.A. en classe régulière; le niveau 8, à la ségrégation complète dans un centre d'accueil ou un centre hospitalier.

Section 2: Les obstacles à l'intégration d'un E.D.A.A.

La section 2 contient dix-sept énoncés pouvant être considérés comme des obstacles. Il s'agit pour les répondants, d'établir si l'énoncé cause un problème très grave (5), grave (4), moyen (3), léger (2), ou ne cause aucun problème (1).

Section 3: La connaissance de l'intégration I et l'intérêt à être informé de ce sujet.

Par la section 3, nous cherchions à connaître le niveau de connaissance que possédaient les répondants par rapport à des mesures concrètes existant dans le milieu québécois et concernant l'intégration. Dans la même section, nous avons ajouté une échelle concernant l'intérêt des répondants à être informés de l'intégration.

Section 4: La connaissance de l'intégration II.

La section 4 tentait de mettre en évidence les perceptions des répondants par rapport à la connaissance de l'intégration que pouvaient avoir les différentes catégories de répondants.

Section 5: Les éléments de l'intégration

La section 5 contient 24 éléments se rapportant à divers aspects de l'intégration. Par son contenu et par sa diversité, cette section constitue une véritable échelle d'attitudes par rapport au phénomène de l'intégration des E.D.A.A. en milieu scolaire.

Section 6: Les conséquences de l'intégration

La section 6 contient 12 énoncés concernant les conséquences d'une intégration partielle ou totale des E.D.A.A.; les énoncés font état autant des conséquences pour les E.D.A.A. que pour les élèves réguliers.

Section 7: Les attitudes des enseignants et des directeurs d'écoles.

La section 7 présentait 12 énoncés par lesquels nous voulions essayer de déceler le niveau de l'état actuel de préparation à l'intégration des enseignants. Cette section peut être considérée comme la mesure de l'état de préparation mentale du personnel enseignant face à l'intégration.

6 - L'ECHANTILLON

Au tableau 1 de l'annexe 3, nous présentons la population des répondants invitée à donner leurs opinions sur le phénomène de l'intégration ainsi que la population des répondants réelle et la proportion qu'ils occupent par rapport à la population invitée.

Les populations des enseignants sont légèrement sous-estimées mais ces différences ne sont pas significatives à 0,01 (x^2 = ,197 pour 1 df). Ce sont les populations importantes pour notre recherche; nous pouvons donc considérer qu'elles sont représentatives de la population globale des membres du personnel scolaire.

7 - LES RESULTATS DU PERSONNEL SCOLAIRE

7.1 LES NIVEAUX POSSIBLES D'INTEGRATION SELON LES CATEGORIES D'ENFANTS

Au tableau 2a, nous présentons les résultats de la première question; question très importante qui consistait à recueillir la perception qu'ont les membres du personnel scolaire de la possibilité d'intégrer les divers types d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Les 112 répondants du personnel scolaire croient que les enfants souffrant de déviations mineures d'apprentissage (catégorie 12) peuvent être le plus facilement intégrés, soit au niveau 2,73 de la cascade. Ce sont les infirmes moteurs cérébraux graves (catégorie 5) qui sont perçus comme les plus difficilement intégrables.

Les autres catégories d'E.D.A.A. obtiennent des scores d'intégration de 3,5 à 5,7 sur une échelle variant de l'intégration complète (1) à la ségrégation complète (8).

Influence du sexe sur le niveau possible d'intégration (tableau 2b)

Si nous analysons les résultats selon les répondants masculins et féminins, nous ne trouvons aucune différence significative. Ainsi les hommes et les femmes voient les possibilités ou les difficultés d'intégration de la même manière.

Influence de l'âge

Nous remarquons que nous obtenons une seule différence significative dans le cas d'une seule carégorie d'E.D.A.A.; celle des infirmes moteurs cérébraux graves. Plus les membres du personnel scolaire avancent en âge, plus ils voient ces enfants-là dans des milieux ségrégationnés. En effet, aucun répondant de 21 à 25 ans ne voit ces enfants dans un centre d'accueil ou un centre hospitalier (niveau 8 de la cascade); 9,1% des 26 à 30 ans les voient

pourtant dans un tel centre; puis les pourcentages augmentent graduellement avec l'âge jusqu'à 52,6% pour la catégorie d'âge de 45 ans et plus.

Influence de la fonction

La fonction des membres du personnel scolaire semble influencer les possibilités d'intégration dans trois cas: l'infirme moteur cérébral léger et moyen, le déficient physique et l'aveugle. Les enseignants voient davantage ce type d'enfants en classes spéciales alors que les non-enseignants favoriseraient davantage la classe régulière même s'il faut prévoir une classe-ressource. Quant aux déficients physiques, le personnel non-enseignant favorise nettement l'intégration la plus complète. Pour les aveugles, il y a discordance entre les membres de toutes les fonctions. La majorité des enseignants du secteur régulier de même que les membres de la direction générale, favorisent l'école spéciale (6). La majorité des enseignants des secteurs d'adaptation favorisent le centre d'accueil ou hospitalier, les directeurs d'écoles sont partagés entre deux extrêmes: la classe régulière (2) et l'école spéciale (6). Le personnel non-enseignant favorise la classe régulière (3), la classe spéciale (5) et l'école spéciale (6) dans une proportion de 30, 30 et 40%.

L'expérience avec des E.D.A.A. en classe régulière

Selon que les membres du personnel scolaire ont vécu une expérience avec des E.D.A.A. en classe régulière, leurs perceptions des possibilités d'intégration diffèrent dans le cas des déficients physiques, des demi-sourds et des déviations graves au niveau de l'apprentissage.

Les répondants qui n'ont pas ou qui ont peu d'expérience avec ces enfants sont davantage portés à proposer des solutions de ségrégation, soit les niveaux 5 ou 6. Ceux qui ont de l'expérience ou qui ont eu de l'expérience favorisent davantage des solutions d'intégration de type 2, 3 et 4.

L'expérience d'E.D.A.A. dans sa propre famille

Sept membres du personnel scolaire ont répondu que, parmi leurs propres enfants, il y avait au moins un E.D.A.A. Leurs perceptions des niveaux d'intégration ne semblent pas différer de celles des membres ne possédant pas d'enfants E.D.A.A.

L'expérience d'E.D.A.A. dans son entourage

Trente membres du personnel scolaire ont répondu que, dans leur entourage (parents, amis) ils connaissaient au moins un E.D.A.A. Leurs perceptions ne diffèrent que pour les enfants éprouvant des difficultés mineures d'apprentissage. Ces membres favorisent davantage des solutions d'intégration. La majorité (48.5%) favorisent une intégration de niveau 2 dans la cascade alors que les autres membres (33.3%) favorisent davantage le niveau 3 avec un étalement à toutes les catégories.

Selon que les répondants sont enseignants ou non-enseignants, du secteur régulier ou du secteur d'adaptation

D'une façon générale, quand il y a une différence significative entre les enseignants, qu'ils soient du secteur régulier ou du secteur d'adaptation, et les non-enseignants, qu'ils soient directeurs d'école, professionnels non-enseignants ou membres de la direction générale, les enseignants ont plus de tendances ségrégationnistes. Dans quatre cas, il y a eu différences significatives: dans le cas des infirmes moteurs cérébraux, des déficients physiques, des mésadaptés socio-affectifs et des déviations multiples.

7.2 LES OBSTACLES A L'INTEGRATION

Au tableau 3a, nous présentons les résultats de la deuxième question, concernant les obstacles à l'intégration tels que perçus par les membres du personnel scolaire.

Les cinq obstacles les moins graves concernent la résistance des parents d'E.D.A.A. (obstacle 4), des directeurs d'écoles (obstacle 16), des E.D.A.A. eux-mêmes (obstacle 6), des enseignants du secteur d'adaptation (obstacle 11); la familiarisation des enseignants du secteur d'adaptation avec le processus d'adaptation (obstacle 13).

Les cinq obstacles les plus graves concernent, dans l'ordre: le ratio maître-élèves actuel (obstacle 14), le manque de personnes-ressources auprès des enseignants du régulier (obstacle 9), le manque de préparation des enseignants du secteur régulier (obstacle 13c), le manque de matériel didactique (obstacle 13b), l'insuffisance des budgets affectés à l'intégration (obstacle 1).

Influence du sexe sur la perception des obstacles à l'intégration (tableau 3b)

Les hommes et les femmes s'entendent sur la plupart des obstacles sauf dans le cas du manque de personnes-ressource aux enseignants du secteur régulier (obstacle 9), le ratio maître-élèves (obstacle 14) et l'accueil des directeurs à l'intégration (item 16). Dans tous ces cas, les hommes ne croient pas qu'il s'agit là de problèmes très graves. Le ratio maître-élèves est estimé très grave pour 68.5% des femmes alors que les hommes trouvent ce problème très grave dans 42.1% des cas.

Influence de l'âge

Il y a une seule différence relativement aux obstacles. On peut donc affirmer que l'âge n'est pas un facteur important lorsqu'il s'agit des obstacles. Signalons cependant que les plus vieux de 45 ans et plus croient, dans une proportion de 85,7% que les enseignants du secteur d'adaptation scolaire ne sont pas familiers avec le processus d'intégration.

Influence de la fonction

La fonction des membres du personnel scolaire semble influencer la perception quant aux obstacles à l'intégration. Sur cinq obstalces il n'y a pas d'accord. Il s'agit des obstacles 6, 9, 11, 14, 15. Ainsi il y a plus d'enseignants du secteur régulier (38,7%) qui croient que les E.D.A.A. résistent eux-mêmes à l'intégration (obstacle 6) contre 32,9% pour les enseignants des secteurs d'adaptation, 22,2% des directeurs, 20% pour le personnel non-enseignant et 0% parmi les membres de la direction générale. Le personnel non-enseignant et les membres de la direction générale croient, dans une proportion assez importante (60 et 50%) que les enseignants du secteur d'adaptation scolaire résistant à l'intégration alors que les directeurs, les enseignants du secteur d'adaptation (concernés) et les enseignants du secteur régulier ont répondu semblablement dans une proportion de 12,5%, 28,3% et 39,2%. Les trois autres obstacles marquent une mésentente profonde entre la direction générale et les autres membres du personnel scolaire. Il s'agit des obstacles 9, 14 et 15.

No.	Obstacle	Régulier	Adaptat.	Direction	P.N.E.	Dir.gén.
9.	Manque de personnes ressources	84,8*	71,4	66,4	70,0	0,0
14.	Ratio maître-élèves	90,0	100,0	77,7	77,7	25,0
15.	Régime pédagogique adéquat	70,6	56,2	44,4	22,2	0,0

* Nous avons considéré ici les niveaux 4 et 5 des réponses, c'est-à-dire que l'énoncé est considéré comme problème grave et très grave.

Comme on peut le constater, les membres de la direction générale ne croient pas que les énoncés 9, 14 et 15 soient des obstacles graves à l'intégration.

L'expérience avec des E.D.A.A. en classe régulière

Cette variable n'est discriminative que dans un seul cas: l'obstacle 9. Les répondants qui ne travaillent pas régulièrement avec des E.D.A.A. ont

tendance à voir là un problème assez grave (81,5%) et qu'effectivement les enseignants du secteur régulier manquent de personnes-ressources, tandis que ceux qui travaillent régulièrement avec de tels enfants ont des perceptions qui vont de pas de problèmes (30,8%) à problèmes graves (53,9%).

L'expérience d'E.D.A.A. dans sa propre famille

Les membres du personnel scolaire qui ont des E.D.A.A. parmi leurs propres enfants croient davantage que les enseignants du secteur régulier résistent à l'intégration (obstacle 10), qu'ils ne sont pas prêts psychologiquement (obstacle 13a) et qu'il n'est pas facile pour eux de coordonner leurs activités avec les personnes-ressources (obstacle 17). Par contre, les membres qui n'ont pas d'E.D.A.A. parmi leurs enfants croient davantage qu'ils ne sont pas prêts professionnellement (obstacle 13c).

L'expérience d'E.D.A.A. dans son entourage

Cette variable n'est discriminatoire que dans un seul cas: l'obstacle 11. Les répondants qui ont connu ou qui connaissent des E.D.A.A. dans leur entourage croient davantage que la résistance des enseignants du secteur d'adaptation est un problème majeur.

Les enseignants du régulier / les enseignants du secteur d'adaptation

Il n'existe aucune différence significative quant à la perception des obstacles par les enseignants, qu'ils soient du secteur régulier ou du secteur d'adaptation.

Les enseignants et les non-enseignants

C'est entre les enseignants et les non-enseignants qu'il existe le plus grand nombre de différences significatives sur la perception des obstacles.

Les enseignants croient davantage que les parents d'E.D.A.A. ne sont pas favorables à l'intégration (obstacle 4), que les enseignants du secteur régu-

lier manquent de personnes-ressources (obstacle 9), que le ratio maître-élèves actuel se prête mal à l'intégration (obstacle 14). Les enseignants et les non-enseignants divergent d'opinion quant à quatre autres obstacles: la résistance des E.D.A.A. (obstacle 6); des autres élèves (obstacle 7); les enseignants y voient là un problème grave; les non-enseignants n'y voient que peu de problèmes.

Les enseignants croient que le régime pédagogique et la coordination des tâches entre les personnes-ressources et les enseignants du régulier (obstacles 15 et 17) constituent des problèmes graves. Les non-enseignants n'y voient là que peu de problèmes.

7.3 LA CONNAISSANCE I ET LES INTERETS A ETRE INFORME DES DIFFERENTS ASPECTS DE L'INTEGRATION

Dans l'ensemble, le personnel scolaire semble peu informé des projets d'intégration menés au Québec de 1979 à 1981. Le score moyen se situe à 1,82 entre pas du tout informé (1) et un peu informé (2). Ce qui est le plus connu concerne les mesures spéciales d'aide aux E.D.A.A. dispensées par leur commission scolaire. L'indice obtenu de 2,52 entre un peu informé (2) et moyennement informé (3) laisse croire qu'ils pourraient davantage être informés.

Ils manifestent d'ailleurs de l'intérêt à être davantage informés sur ce point. L'indice 4,08 se situe entre assez intéressé (4) et beaucoup intéressé (5). Par contre, le personnel scolaire désire davantage connaître ce qu'éprouvent les E.D.A.A. durant l'intégration. Cet énoncé obtient un indice de 4,17.

Influence du sexe sur les connaissances et les intérêts face à l'intégration (tableau 4b)

D'une façon générale, les femmes sont moins renseignées que les hommes. Cela peut s'expliquer par le fait que les hommes sont surtout dans l'adminis-

tration et appartiennent à la population des non-enseignants qui, comme on le souligne plus loin, sont plus informés que les enseignants. Par contre, les femmes désirent davantage en savoir plus sur les projets d'intégration et les mesures spéciales mises en oeuvre par la commission scolaire pour intégrer les E.D.A.A.

L'influence de l'âge

L'âge n'affecte ni la connaissance, ni l'intérêt pour l'intégration.

La fonction

La fonction du personnel scolaire influence plutôt la connaissance elle-même que l'intérêt à connaître. Ainsi 72,8% des enseignants réguliers ne se sentent pas informés des politiques d'intégration du MEQ; 74,1%, des problèmes qu'éprouvent les E.D.A.A. avant l'intégration, 62,9%, des mesures spéciales mises en application pour l'intégration des E.D.A.A. Par contre, les intérêts à savoir ne vont pas dans le même sens. Ce sont les enseignants du secteur d'adaptation qui désirent en savoir plus sur le dernier point mentionné (mesures spéciales).

L'expérience avec des E.D.A.A. en classe régulière

Il arrive effectivement que l'expérience avec les E.D.A.A. influence le niveau de l'information. Ceux qui travaillent rarement ou jamais avec les E.D.A.A. ne connaissent pas les problèmes que ceux-ci éprouvent avant et durant l'intégration. De plus, ils ignorent davantage les mesures spéciales mises en oeuvre par la commission scolaire parce qu'ils n'ont jamais été impliqués dans l'intégration. Par contre, ce sont ceux qui sont impliqués régulièrement avec les E.D.A.A. qui veulent en savoir plus sur l'intégration.

L'expérience d'E.D.A.A. dans sa propre famille

Comme encore il fallait s'y attendre, les enseignants qui ont des E.D.A.A. parmi leurs propres enfants sont mieux informés. Du moins, ils connaissent

davantage les projets d'intégration au Québec que les autres parents. Par contre, l'intérêt des uns et des autres pour en savoir davantage, n'est pas différent.

L'expérience d'E.D.A.A. dans son entourage

Ici encore l'expérience d'E.D.A.A. dans son entourage semble collaborer à la connaissance de l'intégration, particulièrement en ce qui concerne les mesures spéciales mises en oeuvre par la commission scolaire. Par contre, l'intérêt à connaître ces mêmes mesures est plus grand chez ceux qui n'ont pas d'E.D.A.A. dans leur entourage.

Les enseignants du secteur régulier / les enseignants du secteur d'adaptation

D'une façon générale, il n'existe pas de différence significative pour les éléments d'information entre les enseignants du régulier et les enseignants du secteur d'adaptation scolaire, sauf que ces derniers se sentent nettement mieux informés des politiques d'intégration du MEQ. Ce sont aussi les enseignants du secteur d'adaptation qui désirent être informés davantage.

Les enseignants / les non enseignants

D'une façon générale, les non-enseignants sont beaucoup mieux informés que les enseignants. En effet, il s'agit des politiques et des mesures administratives, et les non-enseignants appartiennent à l'ensemble des cadres et des professionnels de la commission scolaire.

Par contre, il n'y a pas de différence à vouloir connaître davantage sur les politiques. Il semblerait donc que les enseignants, ou bien ne veulent réellement pas en savoir davantage, ou bien ne se sentent pas concernés par la question.

7.4 LA CONNAISSANCE II: LA PERCEPTION DE LA CONNAISSANCE RELATIVE A L'INTEGRATION CHEZ LES AUTRES

L'ensemble du personnel scolaire croit que les parents en général sont ceux qui connaissent le moins les politiques du MEQ en ce qui regarde l'intégration. L'indice est de 1,11: il se classe entre très peu informé (1) et un peu informé (2). Ce sont les enseignants du secteur d'adaptation qui sont perçus comme connaissant le mieux les politiques du MEQ. D'ailleurs ils estiment eux-mêmes que ce sont eux qui les connaissent le mieux. Ils se donnent un indice de 4,12 soit entre assez bien informé (4) et très bien informé (5). L'ensemble du personnel leur accorde un indice de 3,89. Les membres de la direction générale leur accordent un indice de 4,5. Les directeurs d'école toutefois, ne partagent pas l'avis populaire. Ils estiment que ce sont les cadres qui connaissent le mieux les politiques.

L'influence des variables (tableau 5b)

L'âge, l'expérience avec les E.D.A.A., la connaissance d'enfants dans l'entourage et le fait d'être enseignant du secteur régulier ou du secteur d'adaptation, n'influencent pas la perception que les répondants ont de la connaissance des autres relativement à l'intégration.

Toutefois il y a plus d'hommes (55%) que de femmes (38,9%) qui croient que les parents d'E.D.A.A. ne connaissent pas bien les politiques du MEQ en ce qui concerne l'intégration. Il en est de même des enseignants (66,3%) qui croient que le personnel non-enseignant (21,7%) n'est pas bien renseigné sur le sujet; 67,1% des enseignants réguliers le pensent et 57,2% des enseignants du secteur d'adaptation.

De plus, 75% des directeurs croient que les enseignants du secteur d'adaptation connaissent moyennement les politiques du MEQ alors que 85,7% des enseignants concernés affirment qu'ils connaissent bien ou très bien les politiques du MEQ.

Les enseignants qui ont des E.D.A.A. (100%) parmi leurs enfants croient que les parents d'E.D.A.A. sont moyennement informés des politiques alors que 43,1% des autres enseignants croient que ces parents sont peu ou pas informés du tout.

28,6% des enseignants qui ont des E.D.A.A. parmi leurs enfants croient que les directeurs d'écoles ne sont pas informés du tout alors que seulement 4,4% des autres enseignants pensent la même chose.

7.5 LA PERCEPTION DU PERSONNEL SCOLAIRE FACE A UN CERTAIN NOMBRE D'ELEMENTS CONCERNANT L'INTEGRATION

Cette partie du questionnaire peut être considérée comme un questionnaire d'attitudes par le genre de questions qu'elle pose et par la forme des réponses: accord ou désaccord avec l'énoncé.

Les cinq énoncés avec lesquels les membres du personnel scolaire sont le plus en accord sont:

Elément 3	Le droit des E.D.A.A. à une éducation publique	4,51
Elément 8	L'intervention auprès des E.D.A.A. dans un cadre social normal	4,34
Elément 5	Le milieu scolaire doit changer d'attitude face aux E.D.A.A.	4,28
Elément 12	La concertation entre les enseignants réguliers et les spécialistes	4,28
Elément 14	L'intégration scolaire, moyen privilégié d'intégration sociale	4,01

Les cinq énoncés avec lesquels les mêmes membres sont le plus en désaccord sont:

Elément 2	Le coût d'éducation des E.D.A.A. à la charge des parents	1,21
Elément 4	Les argents devraient plutôt être consacrés aux doués et aux talentueux	1,31
Elément 19	L'intégration n'améliore par le sort des E.D.A.A.	1,99
Elément 22	Les enseignants du régulier n'ont pas besoin d'aide extérieure	2,04
Elément 20	Les enseignants du régulier ne devraient pas accepter d'E.D.A.A. dans leurs classes	2,12

L'influence des variables sur les cinq éléments de consensus positifs
(tableau 6b)

Les variables âge, sexe, fonction, etc., n'influencent pas cet accord sur les cinq principales attitudes. La différence, pour l'énoncé 5, vient du fait que 100% des non-enseignants sont d'accord avec l'énoncé pour 78,3% des enseignants.

L'élément 22 est influencé par la fonction. En effet, 73,5% des enseignants sont en désaccord avec cet énoncé alors que 50% des non-enseignants sont en désaccord. De plus, 76,3% des enseignants du secteur régulier ne croient pas qu'ils peuvent s'occuper des E.D.A.A. sans aide extérieure, 42,9% des enseignants du secteur d'adaptation pensent la même chose puis 88,9% des directeurs d'écoles, 36,4% du personnel non-enseignant et 0% des membres de la direction générale. C'est là évidemment une question très importante à débattre.

L'élément 20 est influencé par deux variables: le sexe et la fonction. En effet, 70% des hommes sont plutôt en désaccord avec le fait que les enseignants du régulier puissent refuser des E.D.A.A. alors que les femmes sont du même avis dans une proportion de 59,1%. Cet écart est encore plus grand selon que les répondants sont enseignants ou non, dans une proportion respective de 51,8% et 91,6%. Ce sont les enseignants du régulier qui contestent davantage cet énoncé. Seulement 48,7% contestent l'énoncé: les enseignants du secteur régulier ne devraient pas accepter que des E.D.A.A. soient placés dans leur

classe, alors que ces pourcentages s'élèvent à 85,7% pour les enseignants du secteur d'adaptation, 100% pour les directeurs d'écoles, 90,9% pour le personnel non-enseignant et 75% pour les membres de la direction générale.

7.6 LES CONSEQUENCES DE L'INTEGRATION

Dans cette partie du questionnaire, nous tentions d'identifier quels effets les membres du personnel scolaire anticipaient de l'intégration effectuée.

Seulement deux énoncés constituent des conséquences perçues clairement comme positives. Ce sont les énoncés 5 et 7 qui obtiennent des indices de 3,56; ils concernent le comportement social et personnel de l'E.D.A.A. Aucun énoncé n'est nettement négatif. L'indice le plus faible est de 2,70; c'est l'énoncé relatif aux conséquences que peut avoir la présence des E.D.A.A. sur le comportement des autres élèves en classe.

L'influence des variables sur les conséquences (tableau 7b)

L'expérience de l'intégration, le fait d'être enseignant ayant un ou des E.D.A.A. parmi ses propres enfants ou dans l'entourage, ne semblent pas influencer les réponses quant aux conséquences de l'intégration.

Il existe une seule différence significative selon les variables sexe, âge, enseignants réguliers / enseignants du secteur d'adaptation, pour un seul énoncé dans chacun.

La fonction du personnel enseignant exerce une influence pour sept énoncés sur douze, surtout entre les enseignants et les non-enseignants.

La différence pour le sexe et l'âge est due davantage à la nuance que les uns et les autres apportent soit à l'aspect positif ou à l'aspect négatif. Aussi, pour le sexe, 37,2% des femmes répondent "plutôt positives" et "très positives", 35% des hommes répondent de même mais 36% des femmes répondent

"plutôt positives" alors que 20% des hommes ont répondu "plutôt positives". L'intégration de différences significatives pour l'âge va dans le même sens. Donc le sexe et l'âge ne sont pas des variables qui influencent réellement le sens des conséquences; elles en influencent le degré. L'autre différence entre les enseignants du régulier et du secteur d'adaptation ne doit pas être interprétée de la même façon. En effet, 71,4% des enseignants du secteur d'adaptation voient plutôt comme négatif l'énoncé sur le comportement social des E.D.A.A. à l'école alors que cette opinion n'est partagée que par 24,3% de leurs collègues du secteur régulier.

Les différences sont réellement marquées entre les enseignants de ces deux secteurs et les non-enseignants, pour les sept énoncés 1, 3, 4, 5, 7, 9 et 11. Il importe peu de connaître la teneur des énoncés. Ce qui est important c'est de savoir que dans l'ensemble, les enseignants voient plus de conséquences négatives à l'intégration que les non-enseignants.

Ainsi les enseignants du secteur d'adaptation (21,4%) voient plutôt des conséquences négatives sur le comportement des E.D.A.A. en classe (conséquence 3), alors que 72,7% du personnel non-enseignant et 100% des membres de la direction générale voient plutôt des conséquences positives. La conséquence 5: comportement des E.D.A.A. dans l'école est perçue à peu près de la même façon par les mêmes personnes. La conséquence 9: attitude des E.D.A.A. à l'égard du travail scolaire est perçue encore à peu près de la même façon.

D'ailleurs, si le lecteur consulte la troisième colonne du tableau 7a, il constatera que les enseignants du secteur d'adaptation fournissent plus de réponses de niveau 2: plutôt négatives.

7.7 LES ATTITUDES INDIVIDUELLES FACE A L'EVENTUALITE DE L'INTEGRATION

Il ressort clairement du tableau 8a que les enseignants et les directeurs d'écoles seraient prêts à participer à un projet d'intégration à condition que le ratio maître-élèves soit diminué (attitude 8). De plus la majorité des répondants ne se sentent pas prêts à s'occuper d'E.D.A.A. sans aide extérieure (attitude 3). Ce sont les attitudes les plus marquées et si le personnel de la Commission scolaire de St-Exupéry ne change pas, il faut considérer que ces attitudes se maintiendront au cours des prochaines années. Ces deux attitudes correspondent aux obstacles entrevus par les mêmes répondants et discutés plus haut dans la partie sur les obstacles.

L'influence des variables (tableau 8b)

L'âge et le fait d'avoir des E.D.A.A. parmi ses propres enfants n'influencent pas les attitudes de préparation à l'intégration.

Les répondants qui ont des E.D.A.A. dans leur entourage seraient plus prêts à s'impliquer (attitude 5) que les autres dans une proportion de 72,4% à 44,6%.

Les répondants qui n'ont pas d'expérience de l'intégration se sentent moins capables d'assumer seul une intégration (attitude 3): 70,8% pour ceux qui n'ont jamais eu d'expériences; 45% pour ceux qui ont rarement eu l'occasion de travailler avec ces enfants. Ce sont les mêmes répondants qui voudraient un ratio plus faible (attitude 8) s'ils acceptaient de vivre une expérience d'intégration. 37% de ceux qui vivent l'intégration affirment ne pas avoir besoin d'aide.

La fonction et le sexe semblent influencer beaucoup les attitudes. Si les femmes se sentent capables (attitude 4), elles sont moins prêtes que les hommes (attitudes 5 et 6). Elles sont aussi moins prêtes à collaborer avec d'autres intervenants (attitude 10). Notons toutefois que les femmes se retrouvent en majorité dans la catégorie des enseignants et que parmi les non-enseignants, les hommes sont en majorité, ce qui laisse croire que ce n'est

probablement pas le sexe qui influence mais la fonction. C'est d'ailleurs encore la fonction qui apporte le plus de différences significatives: les non-enseignants sont nettement plus favorables que les enseignants.

7.8 COROLLAIRE SUR LES ATTITUDES

Nous avons poussé notre analyse différemment, en regroupant les douze questions. En effet, celles-ci peuvent former trois sous-groupes de question. Il s'agit des sous-groupes reflétant trois types d'attitudes si on en analyse bien le contenu.

1. Une attitude intégrationniste sans condition:
   questions 3, 10, 11 et 12.
2. Une attitude intégrationniste avec condition:
   questions 4, 5, 7 et 8.
3. Une attitude de refus ou d'incapacité d'assumer l'intégration:
   questions 1, 2, 6 et 9.

Le tableau 8c présente les résultats à ces trois attitudes selon les trois catégories de personnel.

Ce sont les directeurs d'écoles qui sont les plus intégrationnistes, suivis des enseignants du secteur d'adaptation, puis des enseignants du régulier. Ceci se reflète par une attitude non-intégrationniste en ce qui a trait au sous-groupe 3. Cette correspondance valide l'une ou l'autre des attitudes des différents sous-groupes. Les enseignants du régulier sont les plus non-intégrationnistes suivis des enseignants du secteur d'adaptation et des directeurs. Par contre, ce sont les enseignants du secteur d'adaptation qui sont les plus intégrationnistes conditionnels.

8 - LA DISCUSSION ET LES CONCLUSIONS PERTINENTES

Selon les résultats aux diverses sections du questionnaire, nous pouvons conclure ce qui suit.

Les niveaux d'intégration possible

Les E.D.A.A. les plus facilement intégrables selon les membres du personnel scolaire sont, dans l'ordre:

1. Les déviations mineures d'apprentissage
2. Les déficients physiques
3. Les demi-sourds
4. Les demi-voyants
5. Les débiles légers
6. Les déviations graves d'apprentissage
7. Les mésadaptés socio-affectifs
8. Les infirmes moteurs cérébraux légers
9. Les infirmes moteurs
10. Les débiles moyens
11. Les déviations multiples
12. Les sourds
13. Les aveugles
14. Les infirmes moteurs cérébraux graves

Cette perception des possibilités est surtout influencée par les fonctions, que les répondants soient enseignants du régulier, du secteur d'adaptation ou non-enseignants. L'âge et le sexe n'ont que peu d'influence.

Les obstacles à l'intégration

Parmi les dix obstacles proposés, les cinq qui sont perçus comme les plus graves* sont:

1. Le ratio maître-élèves qui doit rester le même quand il y a intégration d'un enfant.
2. Le manque de personnes-ressources auprès des enseignants du régulier.

---

* Nous avons interviewé huit professeurs qui avaient des E.D.A.A. dans leur classe régulière. Nous avons cherché à connaître davantage les problèmes que vivaient ces professeurs dans leur vie professionnelle de tous les jours. Ces interviews paraîtront dans un rapport ultérieur.

3. Le manque de préparation des enseignants du régulier à recevoir des E.D.A.A.
4. Le manque de matériel didactique destiné à ces enfants.
5. L'insuffisance des budgets affectés à l'intégration scolaire.

Cette perception des obstacles semble être influencée cette fois-ci par l'âge, le fait d'avoir des E.D.A.A. parmi ses propres enfants en encore la fonction. En effet, les enseignants et les non-enseignants ne perçoivent pas les mêmes obstacles à l'intégration. Les différences sont manifestes entre les membres de la direction générale et les autres membres du personnel scolaire.

La connaissance I et les intérêts à être informé des différents aspects de l'intégration

D'une façon générale, l'ensemble des membres du personnel scolaire avouent être mal informés des différents aspects de l'intégration. Par contre leur intérêt à être informés est conséquent et encourageant. Ils veulent être renseignés, en particulier au sujet des problèmes des E.D.A.A. une fois intégrés.

L'intérêt à être informé ne semble pas être influencé par les différentes variables de contrôle: âge, fonction, etc. Par contre, le sexe, la fonction, surtout celle d'être enseignants ou non-enseignants semblent influencer les connaissances. Les non-enseignants seraient plus informés que les enseignants.

Toutefois les membres du personnel scolaire croient que les parents sont les moins bien informés et que ce sont les enseignants du secteur d'adaptation qui sont les mieux informés. Et c'est ce que pensent ces derniers. Là encore les variables de contrôle ne semblent pas trop influencer ce genre de question.

La perception du personnel scolaire face à un certain nombre d'éléments concernant l'intégration

D'une façon générale, les membres du personnel scolaire proclament le droit des E.D.A.A. à une éducation publique; leur éducation ne doit pas être laissée à leurs seuls parents, les efforts consentis à ces enfants sont prioritaires à ceux qu'on devrait placer chez les talentueux et les doués.

L'intégration scolaire est vue comme un moyen d'intégration sociale; elle doit se faire dans le cadre social le plus normal.

Toutefois même si le milieu scolaire doit changer ses attitudes face à ces enfants, il doit y avoir de la concertation entre les enseignants du secteur régulier et les spécialistes car les premiers ne peuvent agir seuls.

Ces points de vue toutefois, sont divergents selon l'âge et selon la fonction, particulièrement entre les enseignants et les non-enseignants.

Les conséquences

D'une façon générale, les membres du personnel scolaire n'entrevoient aucune conséquence nettement négative de l'intégration scolaire. Ils voient d'ailleurs des conséquences très positives sur le plan social et le plan personnel pour ces enfants. Ils manifestent cependant quelques craintes face aux conséquences qu'auraient l'intégration sur les autres enfants.

Encore là, la fonction influence la perception que les membres ont des conséquences. Les enseignants semblent percevoir davantage des conséquences plus négatives que les non-enseignants. L'âge, le sexe, être enseignant du régulier ou du secteur d'adaptation, etc., ne semblent pas des variables qui influencent la perception des conséquences.

Les attitudes individuelles face à l'éventualité de l'intégration

Cette section du questionnaire n'était répondue que par les enseignants et leurs directeurs d'écoles. Ces répondants proclament en tout premier lieu qu'ils sont prêts à l'intégration à condition que le ratio maître-élèves soit abaissé lors d'une intégration (attitude 8) et qu'ils sont prêts à réviser leur approche pédagogique en vue d'améliorer leur intervention auprès des E.D.A.A. (attitude 12). Par contre, ils ne se sentent pas capables d'oeuvrer (attitude 3) auprès des E.D.A.A. sans aide extérieure (professeurs itinérants, psychologue, aide technique); ils ne croient d'ailleurs pas posséder toutes les qualités nécessaires ainsi que la formation (attitude 6).

Mais encore là, il existe des différences significatives entre les attitudes des enseignants et leurs directeurs. Ces derniers ont nettement des attitudes plus positives. Ils se sentent capables (attitude 3) et prêts à assumer l'intégration (attitude 6); ils possèdent les qualités et la formation nécessaire (attitude 6).

9 - LA CONCLUSION GENERALE

Les membres du personnel scolaire réagissent différemment à bien des points de vue, face aux divers aspects de l'intégration.

L'âge n'influence presque jamais la perception, quel que soit l'aspect de l'intégration envisagé. Le fait d'avoir des E.D.A.A. dans leur entourage n'influence que très peu; l'influence est presque nulle, il en est de même des membres qui ont des E.D.A.A. parmi leurs propres enfants. Ce sont les obstacles que ceux-ci ne perçoivent pas de la même façon. Les autres aspects de l'intégration ne sont pas affectés. Avoir de l'expérience avec des enfants intégrés et être enseignants du secteur régulier ou du secteur d'adaptation influencent la perception des niveaux d'intégration possibles ainsi que son état de préparation à intégrer des E.D.A.A.

Par contre, le sexe et la fonction par dessus tout, influencent la perception quant aux différents aspects de l'intégration. Il y a presque un fossé entre les enseignants et les autres membres du personnel scolaire. Les attitudes favorables des non-enseignants pourraient devenir des obstacles si ces derniers ne préparent pas les enseignants à leur politique d'intégration.

Quant aux différents aspects de l'intégration, il s'est avéré que l'enfant souffrant de déviations mineures d'apprentissage est perçu comme le plus facilement intégrable, que l'infirme moteur cérébral grave est perçu, avec l'aveugle et le sourd, comme les plus difficiles à intégrer; que les obstacles à l'intégration semblent être le ratio maître-élèves et le manque de services-ressources; que les membres du personnel scolaire en général, sauf les non-enseignants, ignorent ce qui se passe dans le domaine de l'intégration au Québec mais tous veulent en savoir davantage; que par rapport à l'intégration elle-même, le personnel scolaire est d'avis que les E.D.A.A. ont droit à une éducation publique et à une intervention dans le cadre social le plus normal; et que cette intégration aura des répercussions positives sur le comportement personnel et social de l'enfant en difficulté d'apprentissage et d'adaptation; qu'enfin, les maîtres sont prêts à l'intégration si le ratio maître-élèves est abaissé et s'ils ont des services-ressources.

Dans une étude semblable à la nôtre, Pelletier et Lessard (1981) concluaient que "la majorité des enseignants (du Québec) sont favorables à une certaine démarginalisation de l'enseignement aux enfants en difficulté d'apprentissage. Toutefois ils se sentent (...) peu préparés à faire face à ce défi". Nous partageons leur conclusion.

Il ressort toutefois de notre étude que tous les membres du personnel scolaire n'ont pas la même perception de l'intégration des E.D.A.A. et qu'ils ne manifestent pas, face à cette politique du Ministère de l'Education, des attitudes uniformes.

Les perceptions tout comme les attitudes, varient non seulement en fonction d'un certain nombre de variables (décrites ci-haut) mais aussi face aux diverses catégories d'E.D.A.A. L'intégration d'un aveugle, par exemple, ne se fera pas de la même façon que celle d'un enfant souffrant de troubles légers d'apprentissage. La décision d'intégrer un enfant devra suivre un cheminement différent selon le type d'enfant. L'handicap n'étant pas le même, les attitudes et les perceptions ne sont pas non plus les mêmes.

10 - LA BIBLIOGRAPHIE

ANDELMAN, F. (1976); "Mainstreaming in Massachusetts under Law 766", Today's Education, Mars-avril, p. 21

BLADES-DIXON, Jan (1979); "Preschool mainstreaming: Current state of the art", ERIC ED 171087, 25 p.

BOSMAN, Robert; SKAN, Charles (1979); "The perceived concerns of elementary school principals and elementary school teachers toward mainstreaming", ERIC ED 193795, 27 p.

BRYAN, Tanis H. (1978); "Social relationship and verbal interactions of learning disabled children", Journal of Learning Disabilities, 11(2), pp. 107-115

COPEX (1976); L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Tomes I et II, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée, Ministère de l'Education du Québec, 693 p.

FLYNN, R.J.; ULNICNI, S.C. (1978); "Conditions préalables à l'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage", Apprentissage et Socialisation, mars, 1(1), pp. 13-33

GEARHEART, B.R. (1974); Organization and administration of educational program for exceptional children,

LARIVEE, B.; COOK, L. (1979); "Mainstreaming: A study of variables affecting teacher attitude", The Journal of Special Education, 13(3), pp. 315-324

Ministère de l'Education du Québec (1979); Document d'information: Répertoire des projets-pilotes autorisés pour l'année 1979-1980, Québec

Ministère de l'Education du Québec (1978); L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action: L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec

PELLETIER, Guy; LESSARD, Claude (1981); "Différenciation et intégration pédagogique: Le point de vue des enseignants au Québec", Apprentissage et Socialisation, 4(3), pp. 149-159

SMITH, M.D.; DOBECKI, P.R.; DAVIS, E.D. (1977); "School-related factors influencing the self-concept of children with learning problems", Peabody Journal of Education, avril, pp. 185-195

STRANG, L.; SMITH, M.D.; ROGERS, C.M. (1978); "Social comparison, multiple reference groupe, and the self-concept of academically handicapped children before and after mainstreaming", Journal of Educational Psychology, août, 70(4), pp. 488-497

WARNOCK, Nancy J. (1976); "Making general education special", Education and Training of the Mentally Retarded, Décembre, 11(4), pp. 304-307

WILLIAMS, Robert J.; ALGOZZINE, Bob (1979); "Teacher's attitudes toward mainstreaming", The Elementary School Journal, 80(2), pp. 63-67

11 - LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE

ANNEXE 2 : TEXTE DE RITA-EVA LAPOINTE

ANNEXE 3 : TABLEAUX 1 à 8c

Tableau 1 Population invitée à répondre au questionnaire de perception de l'intégration des E.D.A.A. et population réelle des répondants - personnel scolaire.

Tableau 2a Médiane des niveaux maxima d'intégration que les répondants croient pouvoir atteindre selon les catégories d'enfants.

Tableau 2b Chi-carré (X^2) pour les différentes variables - les niveaux d'intégration.

Tableau 3a Médianes attribuées à l'importance que représente les obstacles à l'intégration des E.D.A.A. au secteur de l'enseignement régulier.

Tableau 3b Chi-carré (X^2) pour les différentes variables - les obstacles à l'intégration.

Tableau 4a Médianes sur la connaissance de l'intégration.

Tableau 4b Chi-carré (X^2) pour les différentes variables - les connaissances et les intérêts face à l'intégration.

Tableau 5a Médianes sur la connaissance de certaines catégories de personnes, des politiques et du plan d'action mis de l'avant par le MEQ en ce qui concerne l'intégration scolaire des E.D.A.A.

Tableau 5b Chi-carré (X^2) pour les différentes variables - la perception qu'ont les répondants des connaissances des uns et des autres relatives à l'intégration.

Tableau 6a Médianes sur les opinions à l'égard des éléments de l'intégration des E.D.A.A.

Tableau 6b Chi-carré (X^2) pour les différentes variables - les éléments de l'intégration.

Tableau 7a Médianes des conséquences de l'intégration.

Tableau 7b Chi-carré (X^2) pour les différentes variables - les conséquences de l'intégration.

Tableau 8a Médianes sur les attitudes du personnel de l'école (des enseignants et directeurs) face à l'intégration des E.D.A.A.

Tableau 8b Chi-carré (X^2) pour les différentes variables - les attitudes du personnel de l'école.

Tableau 8c Moyennes des médianes sur les trois attitudes intégrationnistes des enseignants et des directeurs d'écoles.

ANNEXE 1

Questionnaire

AU PERSONNEL SCOLAIRE

NO _____

INVENTAIRE DES PERCEPTIONS ET DES ATTITUDES DES PARENTS, DES ENSEIGNANTS, DES PROFESSIONNELS NON-ENSEIGNANTS ET CADRES SCOLAIRES FACE A L'INTEGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET D'ADAPTATION A L'ECOLE PRIMAIRE DANS UNE COMMISSION SCOLAIRE DE LA REGION DE MONTREAL

Préparé par

le Groupe de recherche en Evaluation des curriculum

Département des Sciences de l'Education

UQAM

EN COLLABORATION AVEC LA COMMISSION SCOLAIRE DE ST-EXUPERY

septembre 1981

POUR RENSEIGNEMENTS APPELER: MARCEL LAVALLEE OU
DANIELLE TOURIGNY
TEL: 282-3822

DEFINITION DU TERME "EDAA"

Le terme "EDAA" (enfant en difficulté d'apprentissage et d'adaptation) sera utilisé dans les énoncés pour désigner les enfants qui ont des besoins spéciaux et qui sont "handicapés" soit aux plans physique, intellectuel, psychologique et/ou social et qui, par conséquent, éprouvent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

BUT DE L'INVENTAIRE

Le but de l'inventaire est de savoir ce que vous pensez de l'intégration scolaire des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EDAA). Pour ce faire, nous vous présentons une série d'énoncés et nous vous demandons de vous situer personnellement par rapport à chacune de ces affirmations sur une échelle graduée. Ces énoncés représentent diverses opinions avec lesquelles vous pouvez être plus ou moins d'accord. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les informations recueillies à l'aide de ce questionnaire resteront confidentielles.

COMMENTAIRES: N'hésitez pas à écrire tous les commentaires que vous désirez, au verso de la dernière page.

Dépendamment de la façon dont sont organisées les mesures spéciales destinées à aider l'EDAA à surmonter ses difficultés ou son handicap, celui-ci sera plus ou moins intégré au système scolaire régulier. On peut distinguer huit (8) niveaux d'intégration selon que l'EDAA reçoit un enseignement:

1. En classe régulière, sous l'entière responsabilité de l'enseignant régulier (intégration totale).
2. En classe régulière, l'enseignant régulier recevant, au besoin, l'aide de spécialistes en adaptation tout en demeurant le seul à intervenir directement auprès de l'enfant.
3. En classe régulière, et est suivi directement par un spécialiste en adaptation scolaire.
4. En classe régulière à temps partiel, et participe à une classe spéciale (Ex: dénombrement flottant, classe-ressource pour certaines matières)
5. En classe spéciale mais participe aux activités générales de l'école (Ex: classe de récupération; classe d'attente ou autres).
6. Dans une école spéciale.
7. A domicile.
8. Dans un centre d'accueil ou un centre hospitalier (intégration minimale).

POUR CHACUNE DES CATEGORIES D'EDAA SUIVANTES, INDIQUEZ:

A DROITE: le niveau maximal d'intégration (de 1 à 8) qu'on peut, à votre avis, espérer atteindre avec des EDAA d'une catégorie donnée.

		Inscrire le no. 1 à 8 qui convient
a)	Débile mental léger (Q.I. entre 55 et 75)	☐
b)	Débile mental moyen (Q.I. entre 25 et 55)	☐
c)	Infirme moteur (lésion du système nerveux)	☐
d)	Infirme moteur cérébral léger et moyen	☐
e)	Infirme moteur cérébral grave	☐
f)	Déficient physique (Ex.: dystrophie musculaire, maladie pulmon.)	☐
g)	Sourd	☐
h)	Demi-sourd	☐
i)	Aveugle	☐
j)	Demi-voyant	☐
k)	Mésadapté socio-affectif	☐
l)	Déviations mineures au niveau des apprentissages	☐
m)	Déviations graves au niveau des apprentissages	☐
n)	Déviations multiples (Ex.: déviation intellectuelle et/ou physique associée à une déviation socio-affective majeure et/ou une déviation grave au niveau des apprentissages)	☐

3 - LES OBSTACLES A L'INTEGRATION DES EDAA

Certains obstacles peuvent suffire à compromettre le succès de l'intégration partielle ou complète des EDAA au secteur de l'enseignement régulier. Nous vous demandons d'évaluer l'importance de ces obstacles selon l'échelle suivante:

1	: Pas de problème
2	: Problème léger
3	: Problème moyen
4	: Problème grave
5	: Problème très grave

(Encerclez le no. qui convient à votre opinion)

1.	L'insuffisance des budgets affectés à l'adaptation scolaire	1 2 3 4 5
2.	Les enseignants du secteur régulier sont relativement peu familiers avec le processus de l'intégration	1 2 3 4 5
3.	Les enseignants spécialisés en adaptation scolaire ne sont pas toujours familiers avec le processus de l'intégration	1 2 3 4 5
4.	Les parents des EDAA ne sont pas nécessairement favorables à l'intégration de leurs enfants	1 2 3 4 5
5.	Les parents des autres élèves ne sont pas nécessairement favorables à l'intégration des EDAA	1 2 3 4 5
6.	Les EDAA eux-mêmes ne sont pas nécessairement favorables à l'intégration	1 2 3 4 5
7.	Les autres élèves ne sont pas nécessairement favorables à l'intégration des EDAA	1 2 3 4 5
8.	La grille-horaire ne convient pas toujours à l'intégration	1 2 3 4 5
9.	Les enseignants du secteur régulier manquent de personnes-ressources (consultant, éducateur spéc., orthopédagogue, etc.)	1 2 3 4 5
10.	Les enseignants du secteur régulier ne sont pas toujours favorables à l'intégration	1 2 3 4 5
11.	Les enseignants spécialisés en adaptation scolaire ne sont pas toujours favorables à l'intégration	1 2 3 4 5
12.	L'intégration des EDAA exige du temps supplémentaire de la part des enseignants du secteur régulier	1 2 3 4 5
13.	Les enseignants du secteur régulier ne sont pas prêts à s'impliquer dans un processus d'intégration car ils n'y sont pas suffisamment préparés:	
	- sur le plan psychologique (attitudes)	1 2 3 4 5
	- sur le plan matériel (méthodes et matériel didactique)	1 2 3 4 5
	- sur le plan professionnel (formation et perfectionnement)	1 2 3 4 5
14.	Le ratio maître-élèves actuel se prête mal à l'intégration	1 2 3 4 5
15.	Le régime pédagogique actuel ne convient pas à l'intégration	1 2 3 4 5
16.	Les directeurs d'école ne sont pas toujours favorables à l'intégration des EDAA	1 2 3 4 5
17.	Il n'est pas toujours facile, pour les personnes-ressources et les enseignants du secteur régulier, de coordonner leurs activités en vue de l'intégration des EDAA	1 2 3 4 5

3 - CONNAISSANCE DE L'INTEGRATION I

Pour les questions suivantes, les catégories de réponses sont:
(Encerclez le chiffre qui correspond à votre opinion)

1	Pas du tout
2	Un peu
3	Moyennement
4	Assez bien
5	Beaucoup

Jusqu'à quel point vous sentez-vous <u>informé</u> à propos des points suivants ↓						Jusqu'à quel point <u>êtes-vous intéressé à avoir davantage d'information</u> à propos des points suivants? ↓				
1	2	3	4	5	Les projets d'intégration scolaire (expériences pilotes) menées au Québec depuis 1979	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Les orientations générales des politiques mises de l'avant par le MEQ dans le domaine de l'intégration	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Les problèmes spécifiques qu'éprouvent les EDAA <u>avant</u> leur intégration à l'enseignement scolaire régulier	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Les problèmes spécifiques qu'éprouvent les EDAA <u>durant</u> leur intégration à l'enseignement scolaire régulier	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	L'organisation des mesures spéciales d'aide aux EDAA dispensées par votre commission scolaire	1	2	3	4	5

4 - CONNAISSANCE DE L'INTEGRATION II

A votre avis, jusqu'à quel point les personnes suivantes sont-elles au courant des politiques et du plan d'action mis de l'avant par le MEQ en ce qui a trait à l'intégration scolaire des EDAA?

Encerclez le chiffre qui correspond à votre opinion:

1	Très peu
2	Un peu
3	Moyennement
4	Assez bien
5	Très bien

Les parents en général	1	2	3	4	5
Les parents des EDAA	1	2	3	4	5
Les enseignants des classes régulières	1	2	3	4	5
Les directeurs d'écoles	1	2	3	4	5
Les membres du personnel non-enseignant	1	2	3	4	5
Les cadres de la commission scolaire	1	2	3	4	5
Les enseignants du secteur d'adaptation	1	2	3	4	5

5 - LES ELEMENTS DE L'INTEGRATION

Pour les énoncés qui vont suivre, nous vous demandons d'exprimer votre opinion en encerclant le chiffre approprié selon l'échelle de réponse suivante:

1	: Pas du tout d'accord
2	: Plutôt en désaccord
3	: Indécis
4	: Plutôt d'accord
5	: Tout-à-fait d'accord

1.	C'est aux commissions scolaires que devrait revenir la responsabilité de l'éducation des EDAA	1 2 3 4 5
2.	Les parents des EDAA devraient assumer le coût des services dont bénéficient leurs enfants	1 2 3 4 5
3.	Les EDAA ont autant que les autres enfants le droit d'avoir accès au système public d'éducation quel que soit leur handicap ou leur difficulté	1 2 3 4 5
4.	Les sommes et les efforts dépensés pour l'adaptation scolaire et à l'éducation des EDAA devraient plutôt être consacrés aux talentueux et doués	1 2 3 4 5
5.	Il est souhaitable que le milieu scolaire change d'attitude à l'égard des EDAA	1 2 3 4 5
6.	L'organisation actuelle des services d'adaptation scolaire est inadéquate car l'intervention est trop souvent axée sur les difficultés de l'EDAA plutôt que sur ses capacités	1 2 3 4 5
7.	L'organisation actuelle des services pédagogiques encourage la "marginalisation" des EDAA	1 2 3 4 5
8.	L'intervention auprès des EDAA doit se faire autant que possible dans un cadre social normal	1 2 3 4 5
9.	Il est souhaitable que les éducateurs changent les pratiques actuellement en vigueur en adaptation scolaire	1 2 3 4 5
10.	Il est souhaitable que le dépistage et la prévention des difficultés d'apprentissage et d'adaptation soient d'abord assumés par les enseignants	1 2 3 4 5
11.	Il est préférable que toute intervention auprès des EDAA soit confiée aux spécialistes en adaptation scolaire	1 2 3 4 5
12.	Il est réaliste de croire que l'action concertée entre enseignants et spécialistes en adaptation scolaire peut donner des résultats concrets en milieu scolaire	1 2 3 4 5
13.	C'est aux directeurs d'école que doit revenir la responsabilité d'assurer la coordination des interventions éducatives auprès des EDAA	1 2 3 4 5
14.	On peut considérer l'intégration scolaire de l'EDAA comme un moyen privilégié d'intégration sociale	1 2 3 4 5
15.	La pratique d'une pédagogie individualisée devrait permettre aux éducateurs de prévenir la plupart des difficultés d'adaptation et d'apprentissage	1 2 3 4 5
16.	Seuls les élèves ayant de graves difficultés d'adaptation et d'apprentissage devraient faire l'objet de mesures spéciales de rééducation et de réadaptation	1 2 3 4 5

17.	Si on considère le développement personnel de l'EDAA, l'intégration est souvent préférable au maintien de ces élèves dans les classes spéciales	1 2 3 4 5
18.	Les bénéfices que les EDAA pourront retirer de l'intégration valent bien les problèmes qu'elle suscite dans le milieu scolaire	1 2 3 4 5
19.	L'intégration scolaire ne devrait guère améliorer le sort des EDAA	1 2 3 4 5
20.	Les enseignants du secteur régulier ne devraient pas accepter que des EDAA soient placés dans leurs classes	1 2 3 4 5
21.	Les enseignants réguliers n'ont actuellement, ni les capacités, ni la formation requise pour s'occuper des EDAA	1 2 3 4 5
22.	Les enseignants réguliers sont généralement capables de s'occuper d'un certain nombre d'EDAA sans aide extérieure particulière	1 2 3 4 5
23.	Les universités sont en mesure d'assurer convenablement la formation et le perfectionnement du personnel enseignant et non-enseignant en vue de l'intégration scolaire des EDAA	1 2 3 4 5
24.	Le milieu scolaire est généralement prêt à assumer l'intégration des EDAA à condition d'en connaître les modalités d'application	1 2 3 4 5

6 - LES CONSEQUENCES DE L'INTEGRATION

Selon vous, l'intégration complète ou partielle d'un plus grand nombre d'EDAA dans les classes régulières de votre commission scolaire, compte-tenu des ressources humaines dont celle-ci dispose actuellement, aurait des conséquences:

1	Très négatives
2	Plutôt négatives
3	Ni positives, ni négatives
4	Plutôt positives
5	Très positives

(Encerclez)

1.	Sur le rendement scolaire des EDAA	1 2 3 4 5
2.	Sur le rendement scolaire des autres élèves	1 2 3 4 5
3.	Sur le comportement des EDAA en classe	1 2 3 4 5
4.	Sur le comportement des autres élèves en classe	1 2 3 4 5
5.	Sur le comportement social des EDAA à l'école	1 2 3 4 5
6.	Sur le comportement social des autres élèves à l'école	1 2 3 4 5
7.	Sur le développement personnel des EDAA (perception de soi, confiance, autonomie)	1 2 3 4 5
8.	Sur le développement personnel des autres élèves (perception de soi, confiance, autonomie)	1 2 3 4 5
9.	Sur l'attitude des EDAA à l'égard du travail scolaire	1 2 3 4 5
10.	Sur l'attitude des autres élèves à l'égard du travail scolaire	1 2 3 4 5
11.	Sur l'attitude des EDAA à l'égard de l'école	1 2 3 4 5
12.	Sur l'attitude des autres élèves à l'égard de l'école	1 2 3 4 5

16 - LES ATTITUDES DU PERSONNEL DE L'ECOLE (Enseignants et directeurs)

Les énoncés suivants s'adressent exclusivement aux enseignants des classes régulières et des classes d'adaptation scolaire ainsi qu'aux directeurs d'écoles.

Nous vous demandons d'exprimer votre opinion en encerclant le chiffre approprié selon l'échelle de réponse suivante:

1	: Complètement faux
2	: Surtout faux
3	: Ni vrai, ni faux
4	: Surtout vrai
5	: Complètement vrai

1.	J'accepte difficilement de recevoir des EDAA dans ma classe (mon école)	1 2 3 4 5
2.	Je préfère confier l'intervention auprès des EDAA aux spécialistes en adaptation scolaire	1 2 3 4 5
3.	Je me sens capable de m'occuper d'un certain nombre d'EDAA sans aide extérieure particulière	1 2 3 4 5
4.	Je crois avoir les habiletés requises pour intégrer des EDAA dans ma classe (mon école) mais je ne suis pas prêt(e) à l'assumer	1 2 3 4 5
5.	J'accepterais de m'impliquer dans un projet d'intégration si les modalités sont suffisamment claires et précises	1 2 3 4 5
6.	Je n'ai ni les qualités, ni la formation nécessaire pour m'impliquer dans un projet d'intégration	1 2 3 4 5
7.	Je me sens capable de recevoir un certain nombre d'EDAA dans ma classe (mon école) à condition d'avoir l'appui d'une personne-ressource (spécialiste en adaptation scolaire))	1 2 3 4 5
8.	Je serai prêt(e) à participer à un projet d'intégration le jour où le ratio maître-élèves sera révisé à la baisse	1 2 3 4 5
9.	Je ne suis capable de travailler qu'avec certains types d'EDAA seulement	1 2 3 4 5
10.	Je suis prêt(e) à consacrer du temps à la préparation d'un projet d'intégration	1 2 3 4 5
11.	Je serait prêt(e) à collaborer avec d'autres intervenants dans le cadre d'un projet d'intervention	1 2 3 4 5
12.	Je suis prêt(e) à réviser mon approche pédagogique en vue d'améliorer mon intervention auprès des EDAA	1 2 3 4 5

PROJET DE RECHERCHE "GREC"-"CSSE"

L'INTEGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE
D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE (EDAA)

Questionnaire destiné au personnel scolaire

IDENTIFICATION DES REPONDANTS

Nous vous demandons de répondre à toutes les questions en cochant (√) la case prévue à cet effet et, si nécessaire, de préciser votre réponse. (S.V.P.) N'inscrivez rien dans la colonne de droite.

1 2 3 4

1. SEXE: [1] féminin [2] masculin — 5

2. A QUEL GROUPE D'AGE APPARTENEZ-VOUS? — 6

[1] 21-25 ans [3] 31-35 ans [5] 41-45 ans
[2] 26-30 ans [4] 36-40 ans [6] 46 ans et plus

3. QUELLES FONCTIONS OCCUPEZ-VOUS ACTUELLEMENT? — 7

[1] Enseignant du secteur régulier. Si oui, est-ce en tant que:
  [1] titulaire d'une classe régulière
  [2] spécialiste d'une matière — 8
  A quel niveau enseignez-vous?
  [1] 1er cycle [2] 2e cycle [3] les deux — 9

[2] Enseignant en adaptation scolaire. Si oui, êtes-vous affecté:
  [1] au dénombrement flottant
  [2] à une classe spéciale
  [3] ailleurs (précisez) _____ — 10

[3] Directeur d'école. Si oui, avez-vous déjà eu des classes spéciales d'EDAA dans votre école? [1] oui [0] non — 11

[4] Personnel non-enseignant. Si oui, précisez: _____ — 12

[5] Cadre à la commission scolaire. Si oui, précisez: _____ — 13

[6] Autres (précisez) _____ — 14

ETUDES COMPLETEES

4. COMBIEN D'ANNEES DE SCOLARITE VOUS SONT ACTUELLEMENT RECONNUES? — 15 16
[1] 15 ans ou moins [3] 17 ans [5] 19 ans
[2] 16 ans [4] 18 ans [6] 20 ans et plus

5. DERNIER CERTIFICAT OU DIPLOME OBTENU: — 17
[1] Brevet d'école normale [4] Maîtrise ou licence
[2] Certificat d'études pédagogiques [5] Doctorat
[3] Baccalauréat spécialisé [6] Autre (spécifiez) _____

6. COMBIEN DE COURS AVEZ-VOUS SUIVIS JUSQU'A MAINTENANT EN ADAPTATION SCOLAIRE (1 cours = 45 heures ou 3 crédits de 15 heures) ⌊_⌋ 19

⌊_⌋ 3 ou moins ⌊_⌋ de 7 à 10 ⌊_⌋ de 21 à 30
⌊_⌋ de 4 à 6 ⌊_⌋ de 11 à 20 ⌊_⌋ plus de 30

Si oui: ⌊_⌋ à l'intérieur d'un programme universitaire
⌊_⌋ à l'intérieur d'activités de perfectionnement
⌊_⌋ autres _____ ⌊_⌋ 20

EXPERIENCE DE TRAVAIL

7. INDIQUEZ LE NOMBRE D'ANNEES OU VOUS AVEZ TRAVAILLE JUSQU'A MAINTENANT EN TANT QUE:

- Enseignant - au primaire (1er cycle) ⌊_⌋ ans ⌊_⌋⌊_⌋ 21 22
- au primaire (2e cycle) ⌊_⌋ ans ⌊_⌋⌊_⌋ 23 24
- au secondaire ⌊_⌋ ans ⌊_⌋⌊_⌋ 25 26
- au collégial ⌊_⌋ ans ⌊_⌋⌊_⌋ 27 28
- autre (précisez) _____ ⌊_⌋ ans ⌊_⌋⌊_⌋ 29 30
- Directeur d'école ⌊_⌋ ans ⌊_⌋⌊_⌋ 31 32
- Membre du personnel non-enseignant (P.N.E) ⌊_⌋ ans ⌊_⌋⌊_⌋ 33 34

8. EN TANT QU'ENSEIGNANT OU MEMBRE DU PERSONNEL NON-ENSEIGNANT, INDIQUEZ LE NOMBRE D'ANNEES OU VOUS AVEZ ETE AFFECTE(E):

- Au secteur régulier ⌊_⌋ ans ⌊_⌋⌊_⌋ 35 36
- Au secteur d'adaptation scolaire ⌊_⌋ ans ⌊_⌋⌊_⌋ 37 38

9. DANS QUELLE MESURE AVEZ-VOUS A TRAVAILLER JUSQU'A MAINTENANT AUPRES D'EDAA PLACES EN CLASSES REGULIERES A TEMPS PLEIN OU A TEMPS PARTIEL?

⌊_⌋ Jamais ⌊_⌋ Rarement ⌊_⌋ Occasionnellement ⌊_⌋ 39
⌊_⌋ Régulièrement ⌊_⌋ Tout le temps

AUPRES D'EDAA PLACES EN CLASSES SPECIALES?

⌊_⌋ Jamais ⌊_⌋ Rarement ⌊_⌋ Occasionnellement ⌊_⌋ 40
⌊_⌋ Régulièrement ⌊_⌋ Tout le temps

10. AVEZ-VOUS DEJA EU DES EDAA:

⌊_⌋ Parmi vos propres enfants? ⌊_⌋ oui ⌊_⌋ non ⌊_⌋ 41
⌊_⌋ Dans votre famille ou chez vos amis ou connaissances? ⌊_⌋ oui ⌊_⌋ non ⌊_⌋ 42

Si oui, spécifiez la difficulté _____

_____

Il se peut que nous ayons besoin de vous contacter à nouveau. Aussi, aimerions-nous avoir votre nom.

NOM: _____ TEL: _____

Ecole où vous enseignez: _____

Soyez assuré(e) que toute l'information obtenue au moyen de ce questionnaire demeurera strictement confidentielle et ne sera jamais utilisée à d'autres fins que celles de la présente recherche.

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

Veuillez, S.V.P. nous retourner le questionnaire même s'il n'est pas signé.

ANNEXE 2

Texte de Rita-Eva Lapointe

UNE PROBLEMATIQUE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTE PAR

RITA EVA LAPOINTE

ASSISTANTE DE RECHERCHE

SOUS LA DIRECTION DE MARCEL LAVALLEE

DIRECTEUR DU

GROUPE DE RECHERCHE EN EVALUATION DES CURRICULUM (GREC)

UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL

PROJET SUBVENTIONNE PAR LE FONDS F.C.A.C. (1979-1981)

INDEX

UNE PROBLEMATIQUE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE 1

1. DEFINITION DE L'INTEGRATION 2

2. ACCEPTATION DU CONCEPT 5

3. CONNAISSANCE DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE 7

4. CLASSEMENT DE L'ENFANT EN DIFFICULTE 9

5. MODALITES PEDAGOGIQUES ET ADMINISTRATIVES 11

6. REALISATION DE L'INTEGRATION 13

7. L'EVALUATION DE L'INTEGRATION 14

CONCLUSION 15

REFERENCES 16

UNE PROBLEMATIQUE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE

En 1978, le ministère de l'Education du Québec publiait son Enoncé de politique et plan d'actions concernant l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cette publication, précédée en 1976 de celle du rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), marque le début d'un changement dans l'organisation des services aux élèves en difficulté.

Ce changement prend appui sur une nouvelle orientation des services:

> "Le but de la politique est, tout en visant à la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, d'assurer l'accessibilité des élèves en difficulté à des services éducatifs appropriés et de qualité, dans le cadre le plus normal possible pour eux, et de préparer une insertion harmonieuse de ces élèves dans la société".[1]

La question est posée: quel est le cadre le plus normal possible pour tel ou telle enfant en difficulté? La recherche d'une réponse à cette question prend le nom d'intégration.

C'est dans ce cadre de recherche que s'inscrit le présent texte. Il a pour but de présenter une problématique de l'intégration vue par ceux et celles qui la mettent en oeuvre dans leurs écoles ou qui en préparent la réalisation.

On ne trouvera ici, ni l'historique de cette orientation, ni l'étude de ses fondements. De très bonnes présentations de ces aspects ont été faites entre autres par Omer Robichaud[2], Robert J. Flynn et Sally C. Ulicni[3].

On s'attardera plutôt à examiner les conditions qui sont jugées nécessaires pour réussir l'intégration et apporter la meilleure réponse possible à la question qui nous est posée.

---

1. Ministère de l'Education du Québec (1978), p. 15
2. Robichaud
3. Flynn et Ulnicni (1978)

Au cours des dix dernières années, plusieurs articles ont été publiés sur le sujet. On y retrace une entente sur l'importance de certaines conditions à mettre en place. Il faut d'abord bien définir ce que l'on entend par intégration et assurer ensuite l'acceptation du concept par toutes les personnes impliquées. On note aussi que la connaissance des difficultés et des handicaps est un aspect essentiel de la question, de même que le classement des enfants en difficulté. Les modalités pédagogiques et administratives préparant l'intégration font aussi l'objet de recommandations. Enfin, on suggère certaines activités pour apporter aux personnes impliquées le support jugé nécessaire pendant la réalisation de l'intégration.

La problématique exposée ici touchera ces six aspects de l'intégration, dans le but de profiter des expériences susceptibles de faciliter notre tâche. Un septième aspect, celui de l'évaluation, sera étudié brièvement pour terminer le compte rendu de l'ensemble des questions et suggestions relevées dans les écrits considérés.

1. Définition de l'intégration

Une première question dont la réponse aura des répercussions sur toutes les autres: Qu'est-ce que l'intégration?

L'étude de ce document montre l'existence de diverses définitions. Ainsi, les suivantes choisies parmi celles recueillies par Gisèle Gingras[4], auprès de conseillers pédagogiques:

> "Moyen permettant à tout enfant en difficulté de s'épanouir, de ressembler aux autres, d'avoir sa place, son droit d'être comme individu, d'avoir des réponses en regard de ses besoins et d'être accepté différent."
>
> "Amener l'enfant inadapté à vivre avec les autres tout en ayant les services répondant à ses besoins."
>
> "Donner à l'enfant sa place dans une classe régulière, le menu qui lui convient, sans comparer, selon ses besoins et ses capacités. Lui donner le sentiment qu'il est quelqu'un. Accepter qu'il soit différent des autres enfants dits normaux."

---

4. Gingras (1979-1980)

"Agrandir le corridor de la normalité en normalisant les services présentement offerts"

Une autre définition issue d'une loi américaine, reprise par Thomas D. Fairchild et Ferris O Henson[5]: intégrer - donner à un enfant l'éducation qui lui est appropriée et ce, dans l'environnement éducatif le moins restrictif possible - que cela signifie changer d'une institution à une classe fermée, ou d'une classe fermée à une classe régulière avec ressources supplémentaires, ou de cette dernière situation à une classe régulière sans ressources supplémentaires. Tous ces exemples sont de l'intégration, dit-il.

Une autre définition, issue de cette même loi américaine, interprétée par Norman Goldman[6] donne le nom d'intégration au dernier échelon seulement du continuum des services offerts aux enfants en difficulté, soit celui où l'enfant est placé dans une classe régulière. Il faut noter qu'une telle définition est courante dans certains milieux scolaires.

Le Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) présente pour sa part, une définition en deux volets: le développement optimal de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et son intégration dans le milieu le plus normal possible, normalisation qui consiste à rendre accessible à chacun, tous les jours, des modèles et des conditions de vie se rapprochant des normes et des modèles généralement acceptés par son milieu et par la société[7].

De plus, pour préciser les termes "milieu le plus normal possible", le COPEX présente un ensemble de façons d'organiser les services éducatifs pour les enfants en difficulté, et les classes en retard de leur proximité avec l'organisation de la classe régulière. C'est ce que l'on nomme "le système en cascade" (tableau 1).

Une des premières tâches d'un groupe (école, commission scolaire, région) sera de vérifier sa compréhension de la définition officielle de l'intégration, celle donnée par COPEX.

---

5. Fairchild et Henson (1976), p. 83
6. Goldman (1980)
7. Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX, 1976), pp. 545, 74

TABLEAU 1

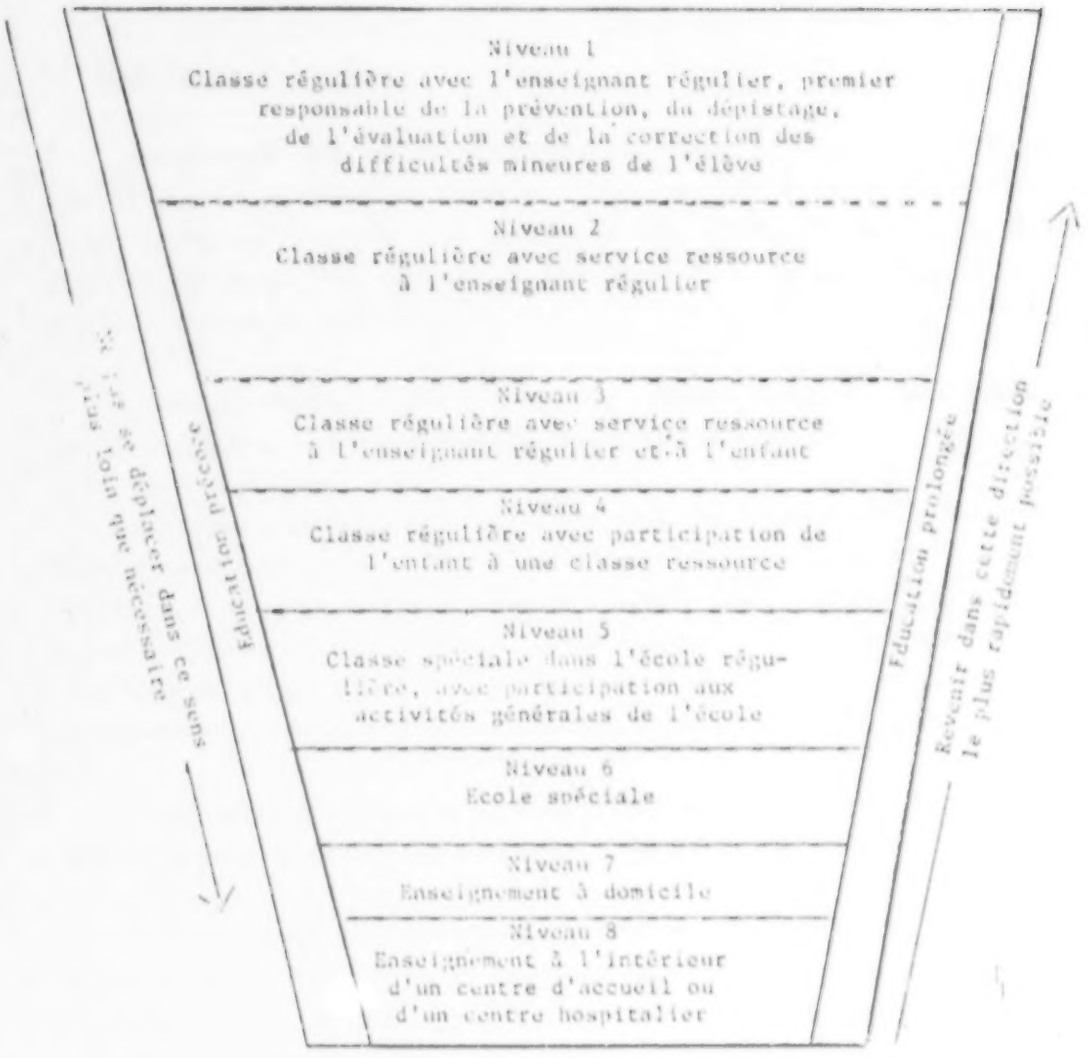
617

ANNEXE 7.2

SCHEMA 7.1

LE SYSTEME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement[a]



[a] Adapté de B.R. Gearheart, Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children (Springfield, Ill., Thomas, 1974), p. 242.

Le procédé qui consiste à compléter la définition d'une action par la précision des objectifs visés et par l'illustration de ceux-ci, à l'aide de quelques exemples, pourra être utilisé pour faciliter à tous une même compréhension de l'intégration.

Pendant les discussions, il faudra se rappeler la définition et les exemples donnés. Il n'y a pas que le premier niveau d'intégration qui se nomme intégration.

2. Acceptation du concept

La réussite des projets d'intégration repose aussi sur l'acceptation du concept par les personnes impliquées. C'est ce dont Thomas N. Fairchild et Ferris O. Henson[8] veulent nous convaincre lorsqu'ils affirment qu'en définitive, le succès de l'intégration en éducation dépend de l'acceptation de l'idée par le personnel de l'école.

Comment susciter cette acceptation? Comment arriver à un terrain d'entente ou fixer un point d'arrivée acceptable pour la majorité?

Définir l'intégration constituera déjà une première étape à franchir. Plus cette définition sera précise et mieux elle sera illustrée, plus elle constituera une base solide sur laquelle construire l'acceptation. Cette construction pourrait être élaborée en trois étapes: d'abord, information, réflexion et discussion; ensuite, identification et modification si nécessaire, des attitudes et des opinions; enfin, développement d'habiletés nouvelles.

Ces actions pourraient être menées auprès du personnel de l'école de même qu'auprès de toutes les personnes impliquées par les projets d'intégration.

Ainsi, comme le mentionne Susan Bookbinder[9], une barrière invisible peut parvenir de la curiosité ou de la crainte des enfants envers leurs pairs en difficulté. Il faut donner beaucoup d'information au sujet de tous les types de

---

8. Fairchild et Henson (1976), p. 86

9. Bookbinder (1977)

difficultés. Cette information sera utile à toutes les personnes impliquées et non seulement aux enfants.

Une façon de favoriser l'acceptation sociale des personnes handicapées nous est suggérée par Jack Horn[10]: avoir plus de contacts avec ces personnes particulièrement lors de rencontres qui mettent en valeur leurs avantages et leurs habiletés.

Pour ce qui est des attitudes et opinions, il est d'abord nécessaire de les identifier et ensuite, de tenter de les modifier si nécessaire. "Il faudrait réviser nos attitudes vis-à-bis la marginalité, nos critères de valorisation personnelle, nos exigences habituelles, nos conceptions de la normalité intellectuelle et affective".[11]

Une remise en cause peut être provoquée par une question-choc du genre de celle proposée par Ferris O. Henson et Thomas N. Fairchild[12]. A qui appartient le problème? S'agit-il de troubles d'apprentissage ou de problèmes d'enseignement?

Lorsque les enseignants, les professionnels et les directeurs d'écoles accepteront de faire une mise à jour de leurs connaissances et de développer des habiletés nouvelles en prévision de l'intégration, l'acceptation sera en bonne voie sinon confimée. On mentionne souvent le perfectionnement des enseignants du régulier et des enseignants spécialistes; Barbara K. Keogh et Marc P. Levitt[13] affirment pour leur part, que ce perfectionnement doit aussi s'adresser aux psychologues.

Les habiletés nouvelles dont il est question lorsqu'on parle de perfectionnement sont liées aux diverses approches pédagogiques qui peuvent être utilisées auprès des enfants en difficulté de même qu'aux procédés de planification, prescription, mesure et évaluation nécessaires à la gestion des projets d'intégration.

---

10. Horn (1975)
11. Gingras (1979-1980)
12. Henson et Fairchild (1976), p. 26
13. Keogh et Levitt (1976), p. 9

3. Connaissance des difficultés d'adaptation et d'apprentissage

Pour enseigner, on étudie la façon d'apprendre, la façon d'être, la psychologie, la pédagogie. De même, pour enseigner aux enfants en difficulté, il faut connaître les différents types d'handicaps et leurs conséquences possibles sur la vie des enfants qui en souffrent.

Sous forme de tableau (tableau 2), le ministère de l'Education[14] nomme et classe les différents handicaps. Les conséquences de tels handicaps, sur la vie des enfants qui en souffrent peuvent toucher:

- leurs besoins particuliers
- leur façon d'apprendre
- le rythme de leur développement affectif, intellectuel et moteur
- leur capacité de mémorisation
- leur capacité d'attention
- leur résistance à la fatigue

Ces conséquences se traduisent souvent en difficultés d'apprentissage et d'adaptation pour ces enfants.

De façon particulière, pour chaque enfant, on pourra ouvrir un dossier faisant la description de sa situation. On pourra s'inspirer d'un formulaire général. Ce dossier sera plus utile s'il comporte des faits, des résultats de mesure plutôt que des jugements et opinions. C'est à cette idée que Michael S. Orlansky[15] rattache la remarque qu'il fait au sujet de l'enfant handicapé visuel. Celui qui enseigne à cet enfant, écrit-il, doit savoir le degré et le type de vision qui reste à l'enfant, si tel est le cas.

Bien connaître les handicaps et les difficultés habituelles qui en résultent, constitue donc une autre des conditions à remplir, pour favoriser la réussite de l'intégration.

---

14. Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX, 1976)
15. Orlansky (1977)

TABLEAU 2

ANNEXE 1.1
TABLEAU 2.1

CLASSIFICATION ET POURCENTAGE DE L'INADAPTATION SELON LES MINISTERES DE L'EDUCATION ET DES AFFAIRES SOCIALES

MINISTERE DE L'EDUCATION[a]	TAUX POURCENTUEL D'[c]	MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES[b]	TAUX POURCENTUEL D'[d]
1. DEVIATIONS INTELLECTUELLES		1. HANDICAP MENTAL	
1.1 déficit d'intelligence légère (Q.I. entre 50 et 70)	1.0	1.1 déficient léger	
		1.1.1 arriération mentale légère (Q.I. entre 50 et 70)	
1.2 déficit d'intelligence moyen (Q.I. entre 25 et 50)	0.5	1.2 déficient moyen	
		1.2.1 arriération mentale modérée (Q.I. entre 35 et 50)	
		1.3 déficient profond	
		1.3.1 arriération mentale sévère (Q.I. entre 20 et 35)	
		1.3.2 arriération mentale profonde (Q.I. entre 0 et 20)	
N.B. Un écart variable de 0 à 5 ans - 5 est considéré comme normal dans l'utilisation d'un quotient intellectuel.		N.B. Un écart variable de 0 à 5 ans - 5 est accordé pour chaque groupe.	
2. DEVIATIONS PHYSIQUES		2. HANDICAP PHYSIQUE	
2.1 infirme moteur		2.1 HANDICAP MOTEUR	1.0
2.2 infirme moteur cérébral léger et moyen		2.1.1 infirme moteur	
2.3 infirme moteur cérébral grave	0.5	2.1.2 infirme moteur cérébral léger, moyen ou grave	
2.4 déficient phrenique		2.1.3 épileptique non-contrôlé	
2.5 épileptique non-contrôlé			
3. DEFICIENCES AUDITIVES		2.2 HANDICAP SENSORIEL	
3.1 sourd		2.2.1 sourd	0.1
3.2 demi-sourd		2.2.2 demi-sourd	0.1
	.07		
4. DEFICIENCES VISUELLES			
4.1 aveugle		2.2.1 aveugle	0.01
4.2 demi-voyant		2.2 à demi-voyant	0.01
5. DEVIATION SOCIO-AFFECTIVE		3. INADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE	0.1a
5.1 désadapté socio-affectif grave	1.0	3.1 désadapté socio-affectif léger	
		3.2 désadapté socio-affectif moyen	
		3.3 désadapté socio-affectif grave	
6. DEVIATION AU NIVEAU DES APPRENTISSAGES			
6.1 déviations diverses au niveau des apprentissages	6.0		
6.2 déviations graves au niveau des apprentissages	0.5		
6.3 classes d'attente ou de motivation	15.0[f]		
7. DEVIATIONS MULTIPLES	0.2	4. SURHANDICAPS	
déviation intellectuelle et/ou déviation physique associée à une déviation socio-affective majeure et/ou à une déficit grave au niveau des apprentissages.		4.1 désadaptation socio-affective et handicap mental	
		4.2 handicap physique et handicap mental	
		4.3 désadaptation socio-affective, handicap physique et handicap mental.	

---

[a] Québec, Govt. du Québec, "Annexe B. Enfance inadaptée", dans Décret gouvernant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales. Arrêté en conseil, numéro 1811-72 du 15 décembre 1972, pp. 121-124.

Québec, Govt. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire. Demande d'autorisation pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Guide de gestion, version janvier 1971, p. 1 de 17 à p. 6 de 17.

[b] Québec, Govt. du Québec, Les services à l'enfance: mémoire de programmes (Monographies des Affaires sociales: Services sociaux). Québec, Editeur officiel du Québec, novembre 1971, pp. 96-122.

Québec, Govt. du Québec, Ministère des Affaires sociales, "Critères d'admission. Cadre de référence pour les critères d'admission et d'accueil de l'inadaptation" (Annexe III), dans Guide d'élaboration des critères d'admission dans les centres d'accueil (Québec, septembre 1973).

[c] Population de base: population d'âge scolaire (5 à 17 ans)

[d] Population de base: enfants de 5 à 17 ans

[e] Population de base: enfants de 0 à 17 ans

[f] Population de base: enfants au niveau de la 3e année

4. Classement de l'enfant en difficulté

Bien connaître les difficultés permettra entre autres, de mieux déterminer la façon de rendre de plus en plus normal l'environnement éducatif des enfants concernés. Il faut noter cependant que la manière particulière dont chaque enfant vit son handicap peut permettre une plus ou moins grande intégration, modifiant ainsi l'idée supposément objective que l'on se fait d'un handicap donnée.

Cette dernière remarque indique que chaque cas doit faire l'objet d'une étude particulière et d'une décision de classement.

Avant de classer les enfants en difficulté dans un environnement éducatif donné, c'est-à-dire dans l'un des niveaux du système en cascade[16], on pourra établir des ensembles de critères correspondant à chacun des échelons du tableau. Ces critères ne serviraient qu'à titre de points de référence puisqu'il serait impossible d'arriver à des critères universels établis une fois pour toutes et appropriées à tous les cas. Les critères retenus, le seront pour un temps donné et tiendront compte des caractéristiques des handicaps, des ressources humaines (parents, enseignants, professionnels, directions, etc.) matérielles et financières disponibles à court terme.

Faudra-t-il penser à des critères différents pour chaque catégorie d' d'handicap ou encore à des critères communs et d'autres particuliers? Est-il possible de soner à une liste de critères utilisables par plusieurs écoles ou plusieurs commissions scolaires? Cela pourrait être, si ces institutions se réclamaient de la même orientation pédagogique et adaptaient la même définition de l'intégration. Chaque institution pourrait par la suite, adapter cette première liste à ses caractéristiques propres.

Quelques-uns des auteurs recensés proposent de tels ensembles de critères (Torness, 1979; Orlansky, 1977; Zakzman-Orlansky, 1977). L'étude de ces propositions n'étant pas l'objet premier de ce texte, il suffira ici de conclure que l'établissement de critères pourrait s'avérer utile pour favoriser un bon classement de l'enfant handicapé.

---

16. Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX, 1976), p. 637

Avant d'établir des critères de classement, il serait peut-être indiqué, comme le suggère R.S. Valett[17], de modifier les types de classe sur lesquels se base notre organisation scolaire: classes-degré ou groupes d'âge. Il laisse supposer que l'intégration la mieux réussie exige qu'on trouve des formules de regroupement différentes: groupes-besoins, selon le niveau de développement et de maturité ou groupements différents selon la discipline enseignée (décloisonnement).

Est-ce à cela que songe le ministère de l'Education[18] lorsque, dans son énoncé de politique et plan d'action, il écrit:

> "Le ministère inscrira, parmi ses actions, la préparation de guides d'organisation des services aux élèves en difficulté, guides visant à favoriser l'application graduelle de nouveaux modes d'organisation s'inspirant du modèle proposé par le rapport COPEX."

Les formules de regroupement des élèves font partie de l'organisation des services et un bon classement pourrait être en définitive celui qui favorise chaque enfant, dans la mesure du possible.

---

17. Valett (1981), pp. 123, 171.
18. Ministère de l'Education du Québec (1978), p. 23

5. Modalités pédagogiques et administratives

Les objectifs précisés au moment de la définition de l'intégration diront sans doute qu'il faut tenir compte de l'enfant dans sa totalité, son corps, son intelligence, ses sentiments, ses intérêts, sa maturité socio-affective. En ce sens, chaque enfant est différent et l'intégration pourrait donner lieu à des projets individualisés ayant recours à diverses approches pédagogiques.

Le moment de la mise en oeuvre de l'intégration sera sans doute le moment où apparaîtront les désaccords sur les modalatés de mise en oeuvre. A ce jour, les recherches en éducation ne permettent pas de trancher de débat sur les meilleures façons d'atteindre les objectifs de l'intégration dans une situation donnée. Ainsi, en 1976, Barbara K, Keogh et Marc L. Levitt[19], étudiant les données recueillies sur les effets de différentes modalités pédagogiques d'intégration, constatent la rareté de belles données et l'impossibilité d'arriver à une conclusion. Il se joignent à d'autres auteurs (Gickling et Theobald, 1975) pour dire qu'on s'est plus préoccupé de défendre la valeur philosophique de l'intégration que de lui apporter les supports de la recherche.

Une revue de la littérature des dix dernières années, sur l'évaluation des procédés d'intégration (mainstreaming), confirme le manque de données évaluatives relevées en 1976 par Keogh et Levitt. On parle de rédaction d'objectifs spécifiques, de planification à court et à long terme, d'enseignement prescriptif, d'évaluation diagnostique, de procédés de screening, de systèmes de motivation de l'enfant, de follow-up, d'évaluation formative[20], de méthodes de gestion de classe, d'individualisation, de motivation encore, d'enseignant-ressource, de classe-ressource, de peer and croos-âge turoting, de procédés pour développer l'autogestion par les enfants[21], de plan éducatif personnalisé, de flollow-up encore[22], d'une approche résolution-de-problèmes, de "reversal design" de "multiple baseline design", de renforcement positif, de "shoping", de "promping", d'enrichissement, d'individualisation encore, d'autogestion encore, de pensée divergence[23], d'aménagement de l'environnement physique, d'utilisation

---

19. Keogh et Levitt (1976)
20. Blanchard et Nober (1976)
21. Frostig (1980)
22. Fairchild et Henson (1976)
23. Henson (1976)

de moyens techniques d'enseignement, d'encouragements et de motivation toujours, du besoin d'être précis et d'utiliser des graphiques[24], de renforcement encore, d'utilisation des conséquences naturelles, de choping encore, d'attentes réalistes, de matériel conceptuel concret, de motivation toujours, de sur-apprentissage, d'entraînement au transfert, d'enseignement individualisé toujours, d'enseignement prescriptif encore, de mesure critériée, de système de dossier individuel.[25]

Fort longue, cette liste d'approches pédagogiques ne provient que d'une intégration sur l'évaluation des modalités d'intégration. Qu'aurait donné une recherche orientée directement sur les approches pédagogiques?

Face à un tel foisonnement de procédés pédagogiques applicables en situations d'intégration, aussi bien qu'en situations d'enseignement régulier, on comprend qu'il existe ici matière à controverse. Quelle combinaison de procédés pédagogiques utilisera-t-on dans tel cas particulier? Quelles indications avons-nous pour préférer un procédé à un autre?

Des modalités administratives par contre, on parle peu. Serait-ce qu'elles sont réglées plus facilement! Une remarque de Keogh et Levitt[26] nous le laisse supposer. Les législateurs, disent-ils, sont enthousiastes au sujet de l'intégraiton, la plupart des directeurs d'école la voient d'un oeil positif et les enseignants qui la mettent en oeuvre sont souvent ambivalents.

L'intégration de chaque enfant semble donc devoir reposer sur un plan individualisé proposant des objectifs adaptés à l'enfant et prévoyant les procédés administratifs et pédagogiques appropriés. Selon les recommandations de Thomas N. Fairchild et Ferris O. Henson[27], le plan doit être aussi précis et complet que possible. Il note aussi que, si aucun changement n'intervient dans l'apprentissage et dans le comportement de l'enfant, il ne faut pas blâmer l'enfant... il faut modifier le plan.

---

24. Zatzman-Orlansky (1977)
25. Parks (1976)
26. Keogh et Levitt (1976), p. 8
27. Fairchild et Henson (1976), p. 85

6. Réalisation de l'intégration

Pendant la réalisation des différents projets, il faudrait utiliser les mécanismes de support, de rétroaction et d'ajustement qui feront probablement partie des modalités administratives mises en place. Il est question ici de supervision et de gestion.

L'étude de Gisèle Gingras[28] apporte quelques suggestions de cet ordre, disant que "le soutien moral ou/ou matériel du principal est un facteur de succès", qu'"il faudra procéder à des réunions de concertation pour assurer la continuité et la cohérence entre les activités proposées à l'enfant" et enfin, qu'"il serait souhaitable de procéder à des échanges et à des évaluations en cours d'étape".

Un dialogue sérieux et continu devrait apporter du support aux projets d'intégration. C'est ce que recommandent Anna S. Ochoa et Susan K. Shuster[29], précisant que ce dialogue aurait pour objets des questions telles que:

- l'identification de l'enfant handicapé
- l'utilisation de médicaments
- le nombre d'élèves dans la classe
- le personnel supplémentaire
- la discipline
- le perfectionnement type mise à jour
- la notation au bulletin scolaire
- les attentes vis-à-vis les performances de l'enfant
- les types de regroupements

De telles questions pourront avoir été discutées au préalable, mais la pratique quotidienne pourrait exiger des ajustements ou suggérer des modifications.

---

28. Gingras (1979-1980)
29. Ochoa et Shuster (1980)

7. L'évaluation de l'intégration

Au cours de l'étude des modalités pédagogiques et administratives, cinquième aspect traité plus avant, j'indiquais qu'une recherche d'articles portant sur l'évaluation des procédés d'intégration (mainstreaming) avait confirmé le manque de données évaluatives relevées en 1976 par Barbara K. Keogh et Marc L. Levitt[30]. Cette situation de manque pourrait demeurer si aucun plan d'évaluation de l'intégration n'est décidé.

Quels critères allons-nous choisir pour nous permettre de dire que telle situation, créée par la mise en oeuvre de l'intégration est préférable à telle autre situation que l'on créait avant? Quels indices devrons-nous rechercher et quelles données devrons-nous recueillir pour nous permettre cette évaluation? A quelles techniques de mesure et à quels modes d'évaluation aurons-nous recours?

On peut relever les intentions du ministère de l'Education à cet égard dans son Enoncé de politique et plan d'action:[31]

> "Par le moyen de recherche-expérimentation, dont quelques-uns ont commencé en 1977-1978, le ministère identifiera et évaluera des modèle d'intervention faisant appel à un personnel diversifié d'éducation, de rééducation, de réadaptation et de soutien".

L'évaluation de l'intégration concerne aussi les commissions scolaires et les écoles. L'évaluation peut éclairer les décisions administratives et pédagogiques qui sont prises à ces niveaux des services apportés aux enfants. Il leur faudrait décider d'un plan d'évaluation de l'intégration dès le début de sa mise en oeuvre, dès maintenant.

---

30. Keogh et Levitt (1976)

31. Ministère de l'Education du Québec (1978), p. 30

CONCLUSION

La problématique de l'intégration me semble se construire autour de deux pôles: le normal et le possible.

Devant un enfant en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, on peut dire que cet enfant est différent, qu'il a besoin d'un milieu éducatif différent. L'intégration nous demande de surseoir ce jugement global et de considérer en quoi cet enfant est semblable aux autres. Elle nous demande pourquoi tel comportement est-il normal et tel autre, non. L'intégration appelle l'ouverture des normes, la normalisation de l'inhabituel.

Devant un enfant en difficulté, on peut dire qu'il est impossible de l'intégrer à tel niveau, de telle façon. Pourquoi est-ce impossible? Que manque-t-il pour que ce soit possible? L'intégration appelle l'ouverture du possible tant aux plans administratifs et pédagogiques qu'au plan personnel.

On ne peut prétendre rendre tout normal ou possible. Il est question de frontières à déplacer. Le présent texte a tenté de montrer comment on pourrait y parvenir, compte tenu des expériences faibles à ce jour.

REFERENCES

BLANCHARD, Marjorie; NOBER, Hanis E.: Mainstreaming and it's effects on the deficiency of services to the handicapped. Paper presented to the Annual International Convention of the Concil for Exceptional Children, Chicago (Illinois), April 4-9, 1976

BOOKBINDER, Suzan: What every child needs to know. The Exceptional Parent, 7(4), August 1977.

COPEX (1976): L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Ministère de l'Education du Québec.

FAIRCHILD, Thomas D.; HENSON, Ferris O.: Mainstreaming exceptional children. Austin: Mainstreaming Series, 1976.

FLYNN, Robert J.; ULNICNI, Sally C.: Conditions préalables à l'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Apprentissage et socialisation, 1(1), mars 1978

FROSTIG, Marianne: Meeting individual needs of all children in the classroom setting. Journal of Learning Disabilities, 13(3), March 1980, pp. 158-161.

GINGRAS, Gisèle: Etude exploratoire de l'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage et d'adaptation au milieu normal dans les commissions scolaires de l'Ile de Montréal, Conseil de l'Ile de Montréal, 1979-1980

GOLDMAN, Norman: Mainstreaming procedures at an exemplary school. 1980, p. 263

HENSON, Ferris O.: Mainstreaming the gifted. Austin: Mainstreaming Series, 1976.

HENSON, Ferris, O.; FAIRCHILD, Thomas N.: Mainstreaming children with learning disabilities. Austin: Mainstreaming Series, 1976.

HORN, Jack: Reactions to the handicapped - Sweaty palms and saccharine words. Psychology Today, November 1975, p. 11

KEOGH, Barbara K.; LEVITT, Marc L.: Special education in the mainstream: a confrontation of limitations. Focus on Exceptional Children, 8(1), March 1976, pp. 1-11

GOUVERNEMENT DU QUEBEC: L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action (L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage) Service des Communications du Ministère de l'Education du Québec, 1978.

OCHOA, Anna S.; SHUSTER, Susan K.: Social studies in the mainstreamed classroom: K-G. Boulder (Colorado): Social Science Education Consortium Inc., 1980 ERIC # ED 184911.

ORLANSKY, Michael D.: Mainstreaming the visually impaired-child. Austin: Mainstreaming Series, 1977.

PARKS, A.L.: Behavior disorders: helping children with behavioral problems. Austin: Mainstreaming Series, 1976.

ROBICHAUD, Omer: Les dimensions de l'intégration. Special Education in Canada 52(4), pp. 24-31

VALETT, Robert E.: Mainstreaming exceptional children by functional achevement grouping. 14(3) March 1981, pp. 123-171

ZATZMAN-ORLANSKY, Janice: Mainstreaming the hearing impaired child. Boston: Mainstreaming Series, 1977.

ANNEXE 3

Tableaux 1 à 8c

TABLEAU 1 Population invitée à répondre au questionnaire de perception de l'intégration des EDAA et population réelle des répondants - personnel scolaire

ENSEIGNANTS

	Secteur régulier	Secteur adaptation	P.N.E.	Directeurs	Direction générale	
Population invitée *	196	20	11	15	5	247
%	79,3	8,1	4,45	6,07	2,02	100
Population répondante	81	7	11	9	4	112**
% des répondants / ***	72,3 / 41,3	6,25 / 35	9,82 / 100	8,04 / 60	3,57 / 80	100 / 45

* Les nombres excluent les professeurs du secteur anglophone et les titulaires des classes maternelles.

** Le nombre de répondants réels fut 118 (48%); nous avons retiré 6 répondants dont le protocole était difficile à interpréter sans erreur.

*** Pourcentage des répondants par rapport à la population invitée.

TABLEAU 2a Médianes des niveaux maxima d'intégration que les répondants croient pouvoir atteindre selon les catégories d'enfants.

Catégories d'EDAA	Personnel scolaire 1 2 3 4 5	Enseignants du secteur régulier 1	Enseignants du secteur d'adaptation 2	Directeurs d'écoles 3	Professionnels non-enseignants 4	Direction générale 5
1. Débile léger	4,56	4,52	4,83	4,60	4,68	4,00
2. Débile moyen	5,12	5,03	5,00	5,60	5,70	4,50
3. I.M.	4,90	4,94	5,00	5,60	2,37	4,50
4. I.M. cér. léger	4,73	5,03	4,83	4,12	3,75	3,83
5. I.M. cér. grave	6,10 b	6,14	6,00	6,17	6,00	4,50
6. Défic. physique	3,50	4,37	4,00	3,33	2,50	3,50
7. Sourd	5,51	5,58	4,50	5,25	4,83	5,83
8. Demi-sourd	3,53	3,83	3,00	3,33	2,90	4,50
9. Aveugle	5,70	5,78	5,50	4,25	5,17	5,83
10. Demi-voyant	4,12	4,50	3,50	3,12	3,00	4,50
11. Mésad. socio-affectif	4,65	4,81	4,83	4,60	3,25	4,50
12. Déviat. min. d'app.	2,73 a	2,82	3,00	2,33	2,17	1,50
13. Déviat. graves d'app.	4,59	4,77	4,17	4,17	3,83	3,50
14. Déviat. mult.	5,30	5,60	4,87	5,17	4,79	5,00
TOTAL	112	81	7	9	11	4

a) le plus facilement intégrable.

b) le plus difficilement intégrable.

TABLEAU 2b

Chi carré (X^2) pour différentes variables dont le sexe, l'âge, la fonction des répondants du personnel scolaire, selon que les répondants ont eu une expérience d'intégration avec des EDAA en classe régulière, qu'ils ont eux-mêmes des EDAA parmi leurs enfants, dans leur entourage, qu'ils soient enseignants du secteur régulier, ou du secteur d'adaptation, qu'ils soient enseignants ou non enseignants (directeurs d'écoles, professionnels non-enseignants, directeurs généraux). Les niveaux d'intégration.

Catégories	Sexe	Age	Fonction	Exp. d'int.	Propres enfants	Dans leur entourage	Ens. rég. Ens. ada.	Ens./ non-ens.
1. Débile léger								
2. Débile moyen							S(05)	
3. Infirme moteur								
4. Inf. mot. léger			S(01)					S(01)
5. Inf. mot. cér. gra.		S(05)						
6. Déf. ph.			S(05)	S(05)				S(05)
7. Sourd			S(01)				S(05)	
8. Demi-sourd				S(05)				
9. Aveugle							S(01)	
10. Demi-voyant								
11. Mes.soc. aff.								S(01)
12. Dév.min. d'app.						S(05)		
13. Dév. gr. d'app.				S(05)			S(05)	
14. Dév. multiples								S(05)

S(01) = différence significative à 0,01
S(05) = différence significative à 0,05

TABLEAU 3a Médianes attribuées à l'importance que représente les obstacles à l'intégration des EDAA au secteur de l'enseignement régulier.

Les obstacles à l'intégration des EDAA	Personnel scolaire	Enseignants du secteur régulier	Enseignants du secteur d'adaptation	Directeurs d'écoles	Professionnels non-enseignants	Direction générale
Obstacles 1	3,97	4,09	4,33	3,37	3,83	2,75
2	3,77	3,70	4,12	3,12	4,17	4,17
3	3,11	3,11	3,00	2,90	3,33	3,50
4	2,78a	2,95	2,67	1,87	2,50	2,00
5	3,42	3,46	4,25	2,75	3,10	3.50
6	3,04	3,18	3,25	1,40	2,25	2,83
7	3,28	3,39	3,80	2,68	2,50	3,00
8	3,21	3,48	2,33	2,87	2,87	2,50
9	4,48	4,58	4,62	4,25	4,00	2,83
10	3,91	3,84	4,12	3,92	4,17	4,50
11	3,20	3,25	2,37	2,50	3,75	3,50
12	3,94	4,11	3,87	4,00	3,30	3,00
13a	3,94	3,88	4,12	4,20	4,00	3,50
13b	3,99	4,02	4,00	3,87	3,70	4,17
13c	4,09	4,12	4,00	4,12	4,00	3,50
14	4,72b	4,80	4,92	4,12	4,33	3,00
15	3,84	4,03	4,00	3,37	3,00	2,00
16	2,99	3,00	3,62	2,33	3,25	2,50
17	3,84	4,03	3,25	3,60	3,50	2,50
TOTAL	112	81	7	9	11	4

a) l'obstacle le moins grave.

b) l'obstacle le plus grave.

TABLEAU 3b Chi carré (X^2) pour les différentes variables mentionnées dans le tableau 2b. Les obstacles à l'intégration.

Obstacles	Sexe	Age	Fonction	Exp. d'int.	Propres enfants	Dans leur entourage	Ens. rég./ Ens. adap.	Ens./ non en
1								
2								
3		S(01)						
4								S(05)
5								
6			S(05)					S(05)
7								S(05)
8								
9	S(01)		S(01)	S(01)				S(05)
10					S(01)			
11			S(05)			S(05)		
12								
13a					S(01)			
13b								
13c					S(01)			
14	S(01)		S(01)					S(01)
15			S(01)					S(01)
16	S(01)							
17					S(01)			S(01)

S(01) = différence significative à 0,01

S(05) = différence significative à 0,05

TABLEAU 4a

Médianes sur la connaissance de l'intégration, à savoir jusqu'à quel point les répondants se sentent informés et/ou intéressés à avoir davantage d'information à propos de l'intégration des EDAA.

Connaissance de l'intégration I	Pers. scol.	Ens. rég.	Ens. ada.	Directeurs d'écoles	P.N.E.	Direction générale
Informé projets d'intégr.	1,82	1,63	1,75	2,37	2,50	2,50
Informé politiques du MEQ	2,25	1,97	3,00	2,87	3,50	4,50
Informé probl. EDAA av. l'inté.	2,11	1,84	3,00	2,62	3,00	3,17
Informé probl. EDAA durant l'int.	2,41	2,17	3,00	2,87	3,00	3,00
Informé organis. mesures spéc.	2,52	2,22	3,00	3,75	4,00	4,75
TOTAL	112	81	7	9	11	4

Intérêt	Pers. scol.	Ens. rég.	Ens. ada.	Directeurs d'écoles	P.N.E.	Direction générale
Intérêt projets d'intégration	3,76	3,43	4,80	4,75	4,50	4,17
Intérêt politiques du MEQ	3,52	3,32	4,80	4,33	3,50	3,50
Intérêt probl. EDAA av. l'inté.	3,94	3,79	4,62	3,75	4,67	4,17
Intérêt probl. EDAA durant l'int.	4,17	3,95	4,80	4,17	4,67	4,50
Intérêt organis. mesures spéc.	4,08	4,09	4,80	3,17	4,50	1,75
TOTAL	112	81	7	9	11	4

TABLEAU 4b Chi carré (X^2) pour les différentes variables mentionnées dans le tableau 2b. Les connaissances et les intérêts face à l'intégration.

Connaissance de l'intégration I

	Sexe	Age	Fonction	Exp. d'int.	Propres enfants	Dans leur entourage	Ens.rég. Ens.ada.	Ens./ non-ens.
Informé projets d'intégration					S(01)			S(01)
Informé politiques du MEQ	S(01)		S(01)				S(05)	S(01)
Informé probl. EDAA avant l'intégration			S(01)	S(05)				S(01)
Informé probl. EDAA durant l'intégration	S(05)			S(05)				S(05)
Informé organisation mesures spéciales	S(05)		S(01)	S(01)		S(05)		S(01)

Intérêt à connaître

	Sexe	Age	Fonction	Exp. d'int.	Propres enfants	Dans leur entourage	Ens.rég. Ens.ada.	Ens./ non-ens.
Intérêt projets d'intégration	S(05)							
Intérêt politiques du MEQ				S(05)			S(05)	
Intérêt probl. EDAA avant l'intégration								
Intérêt probl. EDAA durant l'intégration								
Intérêt organisation mesures spéciales	S(05)		S(01)			S(05)		

S(01) = différence significative à 0,01

S(05) = différence significative à 0,05

TABLEAU 5a Médianes sur la connaissance de certaines catégories de personnes, des politiques et du plan d'action mis de l'avant par le MEQ en ce qui concerne l'intégration scolaire des EDAA.

Connaissance de l'intégration II	Pers. scol.	Ens. rég.	Ens. ada.	Directeurs d'écoles	Professionnels non-enseignant	Direction générale
Les parents en général	1,11 b	1,11	1,08	1,00	1,19	1,50
Les parents des EDAA	2,70	2,87	2,33	2,08	2,25	2,83
Connaissances enseignants du régulier	2,16	2,15	2,25	2,00	2,11	2,83
Les directeurs d'école	3,24	3,29	3,00	3,00	3,14	4,00
Connaissances personnel non-enseignant	2,25	1,83	2,33	2,75	3,08	4,50
Les cadres de la commission scolaire	3,57	3,50	3,12	3,70	3,80	4,17
Connaissances enseignants adaptation	3,89 a	3,92	4,12	3,17	3,89	4,50
TOTAL	112	81	7	9	11	4

a) les mieux informés

b) les moins bien informés

TABLEAU 5b Chi carré (X^2) pour les différentes variables mentionnées dans le tableau 2b. La perception qu'ont les répondants des connaissances des uns et des autres relatives à l'intégration.

Connaissance intégration II	Sexe	Age	Fonction	Exp. d'int.	Propres enfants	Dans leur entourage	Ens. rég. Ens. ada.	Ens./ n-ens.
Les parents en général								
Les parents des EDAA	S(05)				S(05)			
Connaissances enseignants du régulier								
Directeurs d'école					S(05)			
Connaissances personnel non-enseignant			S(01)					S(01)
Les cadres de la commission scolaire								
Connaissances enseignants adaptation			S(05)					

S(01) = différence significative à 0,01

S(05) = différence significative à 0,05

TABLEAU 6a Médianes sur les opinions à l'égard des éléments de l'intégration des EDAA.

Les éléments de l'intégration	Personnel scolaire	Ens. rég.	Ens. ada.	Directeurs d'écoles	P.N.E.	Direction générale
Eléments 1	3,69	3,50	4,00	3,33	4,50	4,83
2	1,21 b	1,24	1,08	1,40	1,11	1,00
3	4,51 a	4,43	4,62	4,37	4,71	4,83
4	1,31	1,33	1,62	1,25	1,11	1,50
5	4,28	4,12	4,62	4,60	4,67	4,83
6	3,91	3,75	4,25	4,25	4,12	4,00
7	3,68	3,67	3,80	3,33	4,00	2,50
8	4,34	4,22	4,92	4,60	4,71	4,17
9	3,48	3,39	3,75	3,68	4,17	3,50
10	3,84	3,71	4,25	4,00	4,00	4,83
11	3,08	3,56	3,00	2,68	2,00	2,17
12	4,28	4,15	4,33	4,25	4,89	4,83
13	3,57	3,29	2,25	4,20	3,80	4,50
14	4,01	3,96	4,25	4,08	4,10	4,17
15	3,63	3,44	3,67	3,62	4,06	4,00
16	2,79	2,80	2,25	3,80	3,67	2,17
17	3,64	3,47	2,75	3,80	4,42	3,83
18	3,64	3,36	2,50	4,08	4,19	3,83
19	1,99	2,14	2,00	1,80	1,42	1,83
20	2,12	2,36	1,37	1,40	1,11	1,17
21	3,76	3,94	3,62	3,68	3,00	2,00
22	2,04	1,83	2,75	2,00	2,87	4,00
23	3,21	3,23	3,87	3,08	2,70	3,50
24	3,06	2,96	3,00	3,37	3,00	3,83
TOTAL	112	81	7	9	11	4

a) l'élément avec lequel les répondants sont le plus en accord.

b) l'élément avec lequel les répondants sont le plus en désaccord.

TABLEAU 6b Chi carré (X^2) pour les différentes variables mentionnées dans le tableau 2b. Les éléments de l'intégration.

Eléments	Sexe	Age	Fonction	Exp. d'int.	Propres enfants	Dans leur entourage	Ens. rég. Ens. ada.	Ens./ n-ens.
1								
2								
3								
4								S(05)
5								S(05)
6								
7								
8								
9								
10								S(01)
11								
12								S(01)
13	S(01)			S(05)				
14								
15								
16								S(01)
17	S(05)							S(01)
18	S(05)		S(05)					S(01)
19								S(01)
20	S(05)		S(01)					S(01)
21			S(01)					
22			S(01)				S(05)	
23								
24	S(05)							

S(01) = différence significative à 0,01
S(05) = différence significative à 0,05

TABLEAU 7a

Médianes des conséquences de l'intégration, c'est-à-dire, est-ce que l'intégration complète ou partielle d'un plus grand nombre d'EDAA dans les classes régulières de votre commission scolaire, compte tenu des ressources humaines dont celle-ci dispose actuellement, représente un apport négatif ou positif?

Les conséquences de l'intégration	Pers. scol.	Ens. rég.	Ens. ada.	Directeurs d'écoles	P.N.E.	Direction générale
1. Sur le rendement scolaire des EDAA	3,00	2,81	2,75	3,50	3,40	3,50
2. Sur le rendement scolaire des autres élèves	2,86	2,83	2,62	2,50	3,19	3,00
3. Sur le comportement des EDAA en classe	3,22	2,94	2,20	3,50	3,94	4,00
4. Sur le comportement des autres élèves en classe	2,70b	2,54	2,62	2,83	3,19	3,00
5. Sur le comportement social des EDAA à l'école	3,56a	3,37	2,12	3,83	4,00	4,17
6. Sur le comportement social des autres élèves à l'école	3,04	2,97	2,20	3,00	3,42	4,00
7. Sur le développement personnel des EDAA	3,56a	3,31	2,75	4,00	4,00	3,83
8. Sur le développement pers. des autres élèves	3,27	3,22	3,00	3,70	3,42	3,83
9. Sur l'attitude des EDAA à l'égard du travail scolaire	2,96	2,74	2,12	3,83	3,70	3,83
10. Sur l'attitude des autres élèves à l'égard du trav. scol.	3,07	3,05	2,67	3,10	3,19	3,83
11. Sur l'attitude des EDAA à l'égard de l'école	3,42	3,09	2,75	3,93	4,08	4,17
12. Sur l'attitude des autres élèves à l'égard de l'école	3,06	3,02	2,75	3,25	3,19	3,50
TOTAL	112	81	7	9	11	4

TABLEAU 7b Chi carré (X^2) pour les différentes variables mentionnées dans le tableau 2b. Les conséquences de l'intégration.

	Sexe	Age	Fonction	Exp. d'int.	Propres enfants	Dans leur entourage	Ens.rég. Ens.ada.	Ens./ n-ens.
1. Sur le rendement scolaire des EDAA	S(05)							S(01)
2. Sur le rendement scolaire des autres élèves								
3. Sur le comportement des EDAA en classe			S(05)					S(01)
4. Sur le comportement des autres élèves en classe								S(05)
5. Sur le comportement social des EDAA à l'école			S(01)				S(05)	S(01)
6. Sur le comportement des autres élèves à l'école			S(05)					
7. Sur le développement personnel des EDAA								S(01)
8. Sur le développement personnel des autres élèves								
9. Sur l'attitude des EDAA à l'égard du travail scolaire			S(05)					S(01)
10. Sur l'attitude des autres él. à l'égard du travail scol.								
11. Sur l'attitude des EDAA à l'égard de l'école			S(05)					S(01)
12. Sur l'attitude des autres él. à l'égard de l'école		S(05)						

S(01) = différence significative à 0,01

S(05) = différence significative à 0,05

TABLEAU 8a Médianes sur les attitudes du personnel de l'école (des enseignants et directeurs) face à l'intégration des EDAA.

Les attitudes du personnel de l'école	Pers. scol.	Ens. rég.	Ens. ada.	Directeurs d'écoles
1. J'accepte difficilement de recevoir des EDAA dans ma classe	2,97	3,10	1,13	2,00
2. Je préfère confier l'intervention auprès des EDAA aux spécialistes en adaptation scolaire	3,71	3,87	3,13	2,40
3. Je me sens capable de m'occuper d'un certain nombre d'EDAA sans aide extérieure particulière	1,93 b	1,78	2,33	2,38
4. Je crois avoir les habiletés requises pour intégrer des EDAA dans ma classe mais je ne suis pas prête à l'assumer	2,96	2,95	3,25	2,88
5. J'accepterais de m'impliquer dans un projet d'intégration si les modalités sont suffisamment claires et précises	3,55	3,35	4,00	4,25
6. Je n'ai ni les qualités, ni la formation nécessaire pour m'impliquer dans un projet d'intégration	2,64	2,80	1,33	1,80
7. Je me sens capable de recevoir un certain nombre d'EDAA dans ma classe à condition d'avoir l'appui d'une personne ressource (spéc.adap.scol.)	3,72	3,54	4,13	4,40
8. Je serais prêt(e) à participer à un projet d'intégration le jour où le ratio maître-élève sera révisé à la baisse	4,10 a	4,14	4,67	3,13
9. Je ne suis capable de travailler qu'avec certains types d'EDAA seulement	3,44	3,50	4,00	2,80
10. Je suis prêt(e) à consacrer du temps à la préparation d'un projet d'intégration	2,91	2,69	3,67	4,25
11. Je serais prêt(e) à collaborer avec d'autres intervenants dans le cadre d'un projet d'intervention	3,54	3,35	3,67	4,25
12. Je suis prêt(e) à réviser mon approche pédagogique en vue d'améliorer mon intervention auprès des EDAA	4,01	3,93	4,88	4,25
TOTAL	112	81	7	9

a) l'attitude la plus vraie

b) l'attitude la plus fausse

TABLEAU 8b Chi carré (X^2) pour les différentes variables mentionnées dans le tableau 2b. Les attitudes du personnel de l'école.

		Sexe	Age	Fonction	Exp. d'int.	Propres enfants	Dans leur entourage	Ens.rég. Ens.ada.
Attitude	1			S(05)				S(01)
	2			S(01)				
	3			S(01)	S(01)			S(01)
	4	S(05)						
	5	S(05)					S(05)	
	6	S(01)		S(05)				S(05)
	7							
	8			S(05)	S(05)			
	9							
	10	S(01)		S(10)				
	11	S(01)		S(10)				
	12							S(05)

S(01) = différence significative à 0.01

S(05) = différence significative à 0.05

TABLEAU 8c Moyennes des médianes sur les trois attitudes intégrationnistes des enseignants et des directeurs d'écoles

Attitude	Ens. régulier	Ens. adaptat.	Directeurs	Différents répondants
Intégrationniste sans condition	2,94	3,64	3,78	NS*
Intégrationniste avec condition	3,50	4,01	3,66	NS
Non-intégrationniste	3,32	2,39	2,25	S

* La variance n'est pas homogène entre les groupes. Aussi le test de Scheffé qui nous donne une différence significative statistiquement doit être interprété avec beaucoup de prudence. Nous croyons cependant que cette différence existe réellement puisque tout au long de l'analyse des différentes questions du questionnaire, les enseignants du secteur régulier ont toujours montré des attitudes qui tendaient à s'opposer à celles des non-enseignants notamment celles des directeurs d'écoles.

ANNEXE 4

Le système d'intégration en cascade

LE SYSTÈME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement*

*Tiré de COPEX, 1978, p. 6.17, modèle adapté de B.R. Gearheart, **Organization and Administration of Educational Programs for Exceptional Children**, Springfield, Ill., Thomas, 1974, p. 242.